

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KLIMA TŘÍDY

**Social and environmental factors affecting social climate
in primary school classes**

Diplomová práce

Eva Löblová

kombinované studium

obor: **pedagogika**

Vedoucí práce: **doc. PhDr. Jiří Pelikán, CSc.**

PRAHA 2007

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedeníh pramenů a literatury.

V Praze dne 30. června 2007

.....

Eva Löblová

Děkuji doc. PhDr. Jiřímu Pelikánovi, CSc., za odborné vedení práce, poskytování cenných rad a zkušeností, ale i učitelům základních škol, u nichž jsem prováděla výzkum.

ÚVOD.....	6
1. PROSTŘEDÍ VÝUKY.....	7
1.1 MAKROPROSTŘEDÍ A MIKROPROSTŘEDÍ VÝUKY.....	9
1.2 KLIMA ŠKOLY.....	11
1.2.1 Lokální prostředí školy.....	16
1.2.2 Školní budova.....	17
1.2.3 Typ školy.....	19
1.2.4 Sociální klima učitelského sboru.....	21
1.2.5 Učebny.....	22
1.3 ROLE ŘEDITELE ŠKOLY.....	25
2. ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA.....	28
2.1 KLIMA TŘÍDY.....	30
2.1.1 Přístupy ke zkoumání klimatu školní třídy.....	33
2.2 VYUČOVACÍ KLIMA.....	35
2.3 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ.....	37
2.3.1 Výkonové možnosti žáků.....	37
2.3.2 Sociodemografické zázemí žáků.....	39
2.3.3 Participace žáků ve vyučování.....	40
3. PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE.....	41
3.1 JAK PŮSOBÍ KOMUNIKACE NA KLIMA TŘÍDY.....	45
4. OSOBNOST UČITELE.....	49
4.1 UČITEL JAKO TVŮRCE KLIMATU TŘÍDY.....	51
4.2 VÝUKOVÝ STYL UČITELE.....	53
4.3 AUTORITA UČITELE.....	57
4.4 HODNOCENÍ ŽÁKŮ.....	61

4.5	PREFERENČNÍ POSTOJE UČITELŮ K ŽÁKŮM.....	66
4.6	„SOKRATOVA PŘÍSAHA UČITELE“.....	71
5.	EMPIRICKÝ VÝZKUM.....	72
5.1	METODIKA VÝZKUMU.....	74
5.2	VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	77
5.3	ZÁVĚR VÝZKUMU.	79
6.	ZÁVĚR.....	80
7.	RESUMÉ.....	81
8.	SEZNAM LITERATURY.....	82
	PŘÍLOHY	

ÚVOD

Významným faktorem, který působí na celkovou práci školy, spokojenost učitelů a žáků, je klima třídy. Klima třídy ovlivňuje vzájemné vztahy, školní výkony žáků i pedagogickou komunikaci. Klima je důležitým ukazatelem kvality školy.

Z pohledu učitele se domnívám, že klima třídy výrazně formuje žákův vztah ke škole a spolupráci mezi žákem a učitelem. Učitelé by měli jednotlivé vlivy působící na třídu a vyučování usměrňovat a zároveň se snažit, aby se projevovaly převážně příznivě. I když některé faktory jako např. prostory učeben nemůže učitel změnit, je znalost charakteristik těchto faktorů pro učitele důležitá, aby mohl zlepšit vyučovací proces a uměl najít východisko z obtížných vyučovacích situací.

Zároveň je důležité, aby si učitel uvědomil, že klima ve třídě nebo ve škole je vždy subjektivně vnímáno a je závislé na vzájemných vztazích ve spojení i s ostatními vlivy.

Cílem diplomové práce je charakteristika působení hlavních faktorů na klima třídy i výuky a porovnání třídního klimatu ve vybraných základních školách.

Úvodní kapitoly diplomové práce popisují školní prostředí, klima třídy a vliv žáků na utváření klimatu třídy a výuky. Interakci mezi učitelem a žákem přibližuje kapitola o pedagogické komunikaci. Kapitola osobnosti učitele a jeho působení na klima třídy uzavírá teoretickou část diplomové práce. Závěr práce je věnován empirickému šetření, které zjišťuje sociální vztahy a klima třídy na soukromé a státní základní škole.

Základní literatura vychází z knižní a časopisecké literatury, zaměřené na faktory klimatu třídy a na jejich výskyt ve školním prostředí.

1. PROSTŘEDÍ VÝUKY

Na školní prostředí působí společenské hodnoty, atmosféra ve společnosti i politická situace. Naše společnost, která je v neustálém pohybu a vývoji, přináší s sebou změny, kterým je potřeba rozumět.

Školní prostředí odráží společenské dění, zaznamenává probíhající změny a současně připravuje budoucí generace, aby ve společnosti dokázaly žít.

Škola zůstává i nadále hlavním nástrojem, který pomáhá mladé generaci přizpůsobit se společenským podmínkám. Svým postojem ke vzdělávání a k výchově ovlivňuje škola zdravý a plnohodnotný rozvoj dítěte. Proto se musí škola naučit daleko rychleji reagovat na očekávané změny života tohoto století a zaměřit se na procesy rozhodování, utváření sociálních dovedností i schopností pružně reagovat.

Do popředí se tak dostávají i otázky jiné než čistě vzdělávací. Mezi zásadní úkoly se řadí schopnost žáků být více zodpovědný za své jednání, umět vzdorovat různým nástrahám a lákadlům (hrací automaty, drogy).

Kvalitu práce školy lze posuzovat na základě různých kritérií. Pro rodiče, zřizovatele, okolní komunitu aj. může být jedním z možných kritérií kvalit funkčnost vzájemných pracovních vztahů. Tato funkčnost, postavená na hodnotě vzájemné spolupráce všech pedagogických pracovníků, je totiž předpokladem zvládnutí současných, ale hlavně budoucích nároků, které po škole budou vyžadovány.

Úkolem moderního vyučování je napomáhat vytvořit variabilní a netradiční školní prostředí, aby co nejvíce podporovalo rozvoj osobnosti žáka, jeho schopnosti a dovednosti, aby se žák dokázal proměnlivým podmínkám ve společnosti přizpůsobit.

Na školní prostředí působí řada vlivů. Ve škole jsou to především

učitelé a žáci, kteří společně tvoří klima školy. Z vnějších faktorů, které zasahují do tohoto prostředí, je to celá společnost.

Má-li se vzrůstající množství vnějších vlivů proměnit v opravdové vnitřní obohacení žáků, je naprosto nezbytná výraznější integrace veškeré výchovy a její radikálnější orientace na základní učivo a vzdělávací hodnoty. Příznivé klima ve škole a ve třídách potom výchovu a vzdělání pozitivně podpoří.

1.1 MAKROPROSTŘEDÍ A MIKROPROSTŘEDÍ VÝUKY

Školské systémy prošly u nás od doby tzv. tereziánských reforem, které zahájily počátek moderního školského systému, velkými změnami. Hospodářské a politické poměry ovlivňovaly charakter školských zákonů, působily na školství i na celkové klima škol.

Po roce 1989 umožnily politické podmínky obnovit demokratický školský systém. Rozšířily se dosud zakázané nebo rušené typy škol (víceletá gymnázia, církevní a soukromé školy, alternativní školy), oblast výchovy a vzdělávání se začala upravovat podle mezinárodních tendencí. Klima ve školách získalo „lidskou“ podobu.

Místo školního klimatu s přísnou hierarchií a kontrolou, které nerozvíjelo individualitu žáka a vytvářelo bariéru ve vztazích i komunikaci mezi učiteli a žáky i žáky navzájem, vznikalo ve školách pozvolna jiné klima.

Nové klima začalo podporovat pozitivní vztahy ve škole, podmínky pro individuální rozvoj žáka a oboustrannou komunikaci mezi všemi účastníky vzdělávacího procesu. Klima ve škole se stalo důležitým ukazatelem kvality školního prostředí. Učitelé a žáci se stali partnery, kteří se navzájem uznávají a respektují.

„Škola je neustále ve středu pozornosti veřejnosti, je pod tlakem veřejného mínění, ne vždy kompetentního, ovlivněného často subjektivní zkušeností, méně již hlubší znalostí skutečné problematiky výchovně vzdělávacího procesu“ (Pelikán, 1998, s. 313).

Zásadní změny v celkové koncepci školského systému byly provedeny, ale školy stále procházejí transformací a potýkají se přitom s řadou problémů, stejně jako celá společnost.

Populační křivka v 90. letech nenasvědčovala tomu, že se třídy mohou plně obsadit. V roce 1997 byla zahájena tzv. optimalizace škol. Některé školní objekty se začaly slučovat, školy, které měly podlimitní stav, se zrušily. Tento ekonomický tah sice přinesl finanční úsporu, ne však výhody pro žáky a učitele. Ve školách a ve třídách s vyšším počtem

žáků vzniklo nové klima. Žáci museli mezi sebe přijmout nové spolužáky a učitelé upravit organizaci vyučování. V nových podmínkách se ne všude podařilo obnovit původní klima školy a spolupráci mezi pedagogy.

Celkové zhoršení ekonomické situace ve školách vedlo i k dalším opatřením, která nepřispívají k vytváření pozitivního klimatu škol. Úsporné financování se začalo projevovat v celém provozu škol, v nedostatečném materiálním vybavení škol, ale také i v odměnách pedagogů. Pro příznivé klima školy jsou důležití také spokojení učitelé, jejichž práci umí společnost ocenit a učitelů si také vážit. I když se situace v platových podmínkách učitelů zlepšila, je pedagogická práce výrazně finančně podhodnocena, a proto někteří učitelé (zejména muži) odcházejí ze školství.

Přísné financování podle aktuálního počtu žáků se začalo odrážet v pohledu školy na žáky. Klima škol se změnilo v tržní prostředí a žák se stal především důležitým zdrojem příjmu školy. Boj o žáky je patrný v 1. třídách základních škol, kdy se školy snaží získat různými způsoby co nejvíce nových žáků.

Na druhé straně vzniká v oblasti vzdělávání konkurence, která výrazně pomáhá rozvoji školské soustavy. Rodiče si s dětmi mohou vybírat z poměrně široké nabídky školních programů nejen podle prospěchu žáka, ale i podle jeho zájmu a zaměření.

Když se od roku 2003 všechny školy staly právními subjekty, stali se ředitelé autonomními manažery s velkými pravomocemi i povinnostmi. Vedení škol se ocitla v nových situacích, pro něž je nikdo nepřipravoval. Funkce ředitele škol se rozšířila o další činnosti související se zajištěním existence a provozu školy, často na úkor potřebného času pro vedení školy, kontrolu a hodnocení učitelů. Změny ve vedení školy i větší odpovědnost přinesly rozšířené pravomoci a povinnosti ředitele, ale také méně času pro komunikaci s učiteli.

Škola v dnešní společnosti stále představuje výraznou socializační instituci. Svým posláním ovlivňuje proces socializace dítěte, vzdělává a vychovává novou generaci.

Socializace žáků patří mezi hlavní úkoly školy. Žák by se měl naučit přijmout a osvojit si hodnoty, postoje a vzorce chování, které tvoří základ demokratické společnosti. Současně má škola vytvářet i atmosféru, kde by odlišnost byla akceptována a chápána jako obohacení a přínos pro všechny kolem, kde by pozitivní školní klima respektovalo jedinečnost každého žáka a rozvíjelo tím jeho osobnost. Pouze v prostředí vzájemné podpory, pomoci a partnerské spolupráce zažije každý žák pocit sebeúcty, uznání a vědomí identifikace se školou i jejími cíli.

Makroprostředí ovlivňuje školní vyučování. „Každý pedagog si proto musí neustále uvědomovat celý společenský kontext své práce, promýšlet cíle, které naše společnost vytyčuje, a hledat optimální prostředky k jejich dosažení. Je zřejmé, že determinovanost výuky makroprostředím je značná“ (Maňák, 2000, s. 66).

1.2 KLIMA ŠKOLY

Když se po roce 1989 měnila podoba tradiční školy, změnil se především přístup k žákovi a ke vzdělávání. Zanikla naprostá jednotnost na všech školách, podřízení ideologii a zrušil se monopol státu na vzdělávání. Prostředí školy se zdemokratizovalo a klima se „polidštilo“. Učitelům se dal prostor pro jejich vlastní práci. „Vzdělávací systém se po letech učí znovu reagovat na požadavky žáků, rodičů a proměnu profesní struktury ekonomiky“ (Kalhous, 2002, s. 157).

Vznikly nové organizační formy výuky a nové vzdělávací programy. Vedle hlavních vyučovacích předmětů přibýly integrované předměty, kde se žáci učí osobnostním a sociálním dovednostem. Žáci se začali vést k aktivitě a samostatnému myšlení. Žák a učitel se stali partnery, kteří se vzájemně respektují, uznávají a tím vytvářejí společné klima třídy.

Klima školy se z prostředí strachu a napětí změnilo v partnerské klima. Škola se přiblížila potřebám žáků, stala se součástí dětského života a také místem, kde se respektují individuální zvláštnosti každého žáka a podporuje se rozvoj jeho osobnosti.

Se změnou klimatu školy se změnilo i chování žáků. Školy musí řešit problémy s nekázní žáků, s projevy šikany, agresivity a násilí. Učitelé se museli naučit rozpoznat násilí mezi žáky a včas kázeňské přestupky řešit.

Školní klima je specifický projev školního života, který je potřeba vytvářet a rozvíjet. Klima zahrnuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy, její materiální, společenské, sociální a kulturní zázemí, zajišťuje podmínky pro práci učitelů. Projevuje se v interpersonálních vztazích, které na dané škole existují a které také vnímají, prožívají a hodnotí učitelé a žáci.

Klima školy je výrazným faktorem, který působí na žáky a učitele. Ovlivňuje výsledky práce školy, spokojenost pracovníků školy i spokojenost žáků, pracovní výkonnost, ale i pověst školy. Vyjadřuje kvalitu školy, která by každému jednotlivci měla pomáhat zažít pocit, že mezi ostatními má hodnotu, a že si ho všichni umí vážit.

Klima školy je otevřené nebo uzavřené. Pro otevřené klima školy je charakteristická vzájemná podpora a důvěra, jasná a pevná pravidla chodu školy. V takové škole ředitelé řídí činnosti pedagogů tak, aby jejich pracovní úkoly a sociální potřeby byly vyvážené. Ředitel je ostatním příkladem, kombinuje příkazy, úkoly i pomoc. V učitelském sboru se klade důraz na osobní kontakt. Učitelé prokazují vysokou pracovní morálku a navzájem spolupracují. Školní klima je pozitivní a podporuje přátelské a pracovní vztahy.

Uzavřené klima vytváří protipól. Činnosti jsou vykonávány formálně, pracovní úkoly a sociální potřeby učitelů nejsou vyvážené. Ředitel lpí na formálním dodržování předpisů a přetěžuje ostatní zbytečnou rutinou. Učitelé se staví lhostejně k úkolům. Školu, kde je uzavřené klima, vede ředitel neosobním způsobem. Neoceňuje práci podřízených, nemá pro učitele pochopení. U učitelů vzniká pocit frustrace ze školy, apatie k pedagogickým výkonům. Optimální klima ve škole se nerozvíjí, protože se mezi učiteli nevytvářejí dobré vztahy a pracovní podmínky neodpovídají jejich profesnímu růstu.

Klima je ve škole všudypřítomné. Dobré, špatné, spolupracující, nepřátelské nebo klidné. Je mezi žáky i učiteli, v celém prostoru školy. Někdy je klima natolik výrazné, že se rozpozná při vstupu do školní budovy. Někdy až při samotném kontaktu s učitelským sborem. O celkové kvalitě klimatu rozhoduje vždy sociální systém – mezilidské vztahy.

Jsou to právě pedagogové, kteří vytvářejí základy pro vznik zdravého klimatu školy a úspěšné realizace výchovně vzdělávacího procesu. Jestliže ve sboru existují zdravé společenské a pracovní vztahy, ovlivňují se tím i jednotliví členové kolektivu a chování žáků. Klima v učitelském sboru pak ovlivňuje i klima tříd.

Sociální klima školy prožívají a vnímají učitelé, ředitelé i žáci. Klima na ně vzájemně působí. V sociálním prostředí probíhají činnosti a procesy objektivně, sociální klima je prožíváno a hodnoceno lidmi, kteří v daném prostředí žijí. Mezi kvalitou sociálního prostředí a sociálním zdravím

existuje vzájemná závislost. Když se zlepší sociální prostředí, zlepší se i sociální zdraví a naopak.

Sociální prostředí, které žáky, učitele ani rodiče neohrožuje a v němž se jeden vůči druhému cítí bezpečně, vytváří podmínky pro zdravé klima školy a pro úspěšnou realizaci vzdělávacího procesu. Podaří-li se učitelům vytvořit výuku v přátelském prostředí, bohatou na podněty, poskytnou učitelé žákům i emoční podporu (Fisher, 1997).

Pozitivní klima školy

Jak vypadá pozitivní školní klima z hlediska žáků:

- umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost
- klade požadavky odpovídající individuálním schopnostem žáka
- podporuje rozvoj osobnosti žáka
- dává žákovi jistotu, že bude akceptován
- umožňuje žákovi zažít úspěch
- je pro žáka organizačně přehledné
- zprostředkuje žákovi vědomí, že se k němu přistupuje spravedlivě
- dává žákovi možnost tvořit školu jako vlastní životní prostor
a jako takovou ji vnímat

Pozitivní školní klima z hlediska učitelů:

- obecně je chápáno jako pracoviště, na kterém učitel rád pracuje, dobře učí, rád spolupracuje se žáky, rodiči a kolegy
- umožňuje učiteli prožívat soulad a pocit sounáležitosti s ostatními učiteli, úspěch v oboru jeho působnosti a pocit seberealizace v práci, pocit svobody a samostatnosti v práci, radost z pochvaly a uznání i ze spravedlivého ohodnocení, spokojenost s daným stavem věcí i s bezkonfliktní atmosférou

Od pozitivního školního klimatu rodiče očekávají:

- vstřícnost učitelů
- spravedlivé hodnocení a spravedlivé zacházení s dětmi

(Grecmanová, 1996)

Vytvořit klima, které podpoří společný zájem žáků, učitelů a rodičů, je určitě cílem každé školy. Takové klima, které osloví hned při vstupu do školy, ukáže skutečný zájem o vytvoření prostředí, kde budou spokojené děti i dospělí. Rodiče žáků ocení vstřícné chování učitelů a jejich upřímný zájem o žáky. Stanou se partnery, kteří se zajímají o školu, chtějí spolupracovat a podílet se na vytváření klimatu školy.

Sociální klima školy je ovlivňováno organizací chodu školy a způsobem jejího řízení. Způsob organizování chodu školy závisí na rozsahu diferenciací činností školy. Při větším rozčlenění poradenské činnosti a práce žáků i učitelů (výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog, předmětové kabinety, projekty, praxe žáků) vyžaduje organizace školy náročnější koordinaci a integraci poradenské aktivity do obsahu vyučování.

Způsob řízení – ne byrokratické řízení, ale organický typ řízení, zdůrazňuje osobní odpovědnost lidí, prostor pro iniciativu a potřebu vzájemné komunikace mezi všemi pracovníky. Dobré vztahy mezi učiteli i vedením školy mají podíl na efektivnosti školy a na vzniku příznivého školního klimatu.

Transformační procesy způsobily, že seberegulace a autonomie školy se v poslední době zvýšila. Management školy se stal rozhodující při fungování a rozvoji školy.

Kvalitní vedení školy umí lidem naslouchat, vážit si jich a tím vytvářet pocit sounáležitosti, vzájemný respekt v celém učitelském sboru, ale také příznivé podmínky pro klima školy.

Organizační klima závisí na jejím prostředí, na způsobu komunikace

a kooperace, organizaci a řádu školy, na uznávaných hodnotách a normách. Čím je lepší organizační klima, tím je vyšší spokojenost učitelů. Dobré vztahy mezi vedením školy a učiteli pozitivně působí na vyšší výkony žáků. A naopak výkony žáků klesají, když učitelé vyučují bez zájmu. Nestačí však dílčí změny. Je potřeba poznat klima celé školy a změnit postoje a jednání v celém systému (Čáp, 2001).

Upravit klima školy není snadné. Změna se týká velkého počtu lidí a nemusí se dotknout všech oblastí života školy. Jiné vedení školy může být jednou ze snadných možností, jak klima školy změnit, ale pokud se ve škole nezmění celkový způsob chování, jednání a mezilidské vztahy, je výměna vedení školy zbytečná. Jestliže má vedení školy zájem na tom, aby se škola stala co nejlepší, musí se snažit vytvořit pozitivní atmosféru pro žáky, učitele i další zaměstnance.

1.2.1 Lokální prostředí školy

Městské a venkovské prostředí je determinováno přírodními, kulturně společenskými a historickými faktory. Subkultura, která je charakterizující pro dané lokální nebo regionální prostředí, mění klima třídy a výuky.

Na klima třídy působí životní styl žáků, sociální kontakty i hodnotová orientace žáků.

Pro městské prostředí je typická dominance konzumního přístupu, povrchnost v charakteru mezilidských vztahů, výrazná diferenciací v profesní struktuře. Je zde větší anonymita a také velká proměnlivost v celém životě. Na druhé straně venkovské prostředí zdůrazňuje blízkost k přírodě, ale také nižší úroveň služeb, zachování lidové kultury i

významnější roli školy a učitele. Děti a mládež na venkově způsobují méně výchovných problémů, mají lepší poměr ke škole, i když nedosahují někdy stejných výsledků jako děti městské. Městské prostředí pozitivněji působí na intelektové schopnosti žáků.

Počet žáků ve třídě, který je většinou na venkově nižší, umožňuje učitelům navazovat se žáky a s celou třídou užší spolupráci, individuálně rozvíjet žáky nebo častěji využívat prvky alternativní výuky.

Odlišnost jednotlivých typů lokalit se odráží v klimatu tříd. Klima ve městě a na venkově ovlivňují zejména jiné povahové rysy a chování žáků. V této souvislosti je situace lepší většinou na venkově než ve městě. Městské děti se projevují jako drzejší, rafinovanější. Objevuje se i více případů záškoláctví a kouření. Městské děti a mládež jsou více adaptabilnější, samostatnější, ale méně sebekritické. Děti ve městě mají více příležitostí rozvíjet své zájmy a trávit různým způsobem volný čas.

1.2.2 Školní budova

Kromě vnějšího prostředí školy a sociálně psychologických činitelů hraje důležitou roli samotné prostředí školy, ve kterém probíhá vyučovací proces.

Na vyučování působí škola stavební architekturou a fyzickým vybavením. Architektonické znaky školy patří mezi důležité činitele vyučovacího klimatu. Určují chování žáků i učitelů, působí na celou atmosféru školy a přispívají k úspěšné realizaci výuky. Prostorová dispozice školy pomáhá vhodnými podmínkami vytvořit zdravé klima školy a třídy.

Velikost školy ovlivňuje interakci pedagogického sboru. Velké sídlištní a anonymní školy s velkým počtem žáků, kde se téměř neznají

učitelé z jiných ročníků, obtížněji vytvářejí spolupráci a komunikaci mezi pedagogy a také mezi samotnými žáky. Anonymita velké školy vede k odcizení žáků i učitelů, vede ke lhostejnosti ve vztahu k prostředí školy a nepodporuje u žáků pocit sounáležitosti.

Rodinné klima školy se nejlépe vytváří v menších školách, kde se žáci a učitelé lépe znají, mají více možností pro společnou interakci i kontrolu chování.

V tradičních školách často chybí podmínky pro nové a moderní formy výuky. Architektonické řešení tříd neumožňuje učitelům a žákům vytvořit takové pracovní klima, které podporuje nejen rozvoj vědomostí a dovedností, ale i rozvoj sebeúcty, osobní růst a přípravu na život dospělého člověka.

Snaha o nové metody a formy práce naráží na malou variabilitu a mobilitu školního prostoru. Ve starších školních budovách bývá někdy obtížné využít netradiční metody práce, protože školy byly dříve koncipovány především pro hromadnou výuku. Nepočítalo se s každodenním užíváním technického zařízení ani s prvky alternativní výuky. Dosavadní architektura tříd splňuje hlavně tradiční představy o vyučování, kde jsou žáci většinu času pasivní.

I když prostorové podmínky v klasické škole často nevyhovují, může se přesto škola stát místem, kde se žáci budou rádi vzdělávat a kde budou učitelé rádi pracovat.

Doplnit prázdné chodby koutkem přírody, obrázky žáků, vlastivědnými mapami nebo i různými doplňky pro aktivitu žáků o přestávkách (např. pro stolní tenis) nepředstavuje pro školu velkou zátěž. Bohatou dekorací stěn a veselým, zajímavým barevným interiérem se dají školní chodby rozjasnit a vytvořit úhlednou, moderní a příjemnou školní budovu s originálním vzhledem.

Upravené prostředí školy prozradí, jak učitelé berou své povinnosti vážně, ovlivní vzájemné chování učitelů a žáků a vyvolá mezi jednotlivci spokojenost, pocit jistoty i kladný přístup k výuce.

1.2.3 Typ školy

a) alternativní školy

Alternativní školy se snaží zapojit více rodiče do činnosti školy, rozvoje třídních a mimoškolních aktivit. Odmítají důraz na učební výsledky, potlačují hromadnou výuku a nadměrnou autoritu učitelů.

Alternativní školy se vyznačují specifickým uspořádáním vyučovací hodiny, dne, měsíce i roku, výukové činnosti se pravidelně střídají a plánují, jsou více organizované s jasnými pravidly, která se stanovují mezi učitelem a žákem.

Ve srovnání se státními školami se alternativní školy odlišují hlavně v tom, že děti chodí do alternativních škol rády. Žáci se více zapojují do výuky, jejich vztahy jsou založené na přátelství a vzájemné pomoci. Žáci mají vyšší míru sebehodnocení.

Ve státních školách mají ale žáci lepší učební výsledky, jsou více disciplinovanější a ochotní se učit i předměty, které je zajímají méně (Solfronk, 1995).

b) soukromá škola: ZŠ Univerzum, Praha 9

Filosofie školy: Vytváření bezstresového, tvůrčího, podnětného, kamarádského prostředí, budování pozitivního vztahu ke škole, ke vzdělávání.

Škola zabezpečuje komplexní základní vzdělání se zvýšeným zřetelem na individuální zvláštnosti dětí. Usiluje o dosažení takových studijních výsledků, které odpovídají schopnostem dětí. Škola zohledňuje individuální schopnosti žáků a počítá s individuální jazykovou přípravou nadaných dětí. Úkolem školy je probudit v žácích tvořivé osvojování si vědomostí a praktických dovedností a vést děti k pozitivnímu sebepojetí.

K naplnění vzdělávací koncepce využívá škola zejména prostředků:

1. před přijetím do 1. třídy budoucí prvňáčkové absolvují test školní zralosti
2. snížený počet žáků ve třídě (12 – 18)
3. dělení tříd na skupiny
4. sledování žáků školním psychologem
5. aktivní spolupráce pedagogických pracovníků
6. individualizace vyučování
7. vstřícná, konstruktivní, otevřená diskuse s žáky a rodiči

c) učiliště

Na učilišti jsou žáci málo orientováni na učivo a úkol, dovednosti, které mají žáci znát, učitelé přesně určují, nedávají žákům příliš možnosti rozhodovat. Interakce mezi učitelem a žákem je řízena předpisy. Žáci prožívají málo podpory ze strany učitele a malou připravenost ke změnám. Vyučovací klima je charakteristické „obchodnickým a hierarchickým myšlením“ (Grecmanová, 2003).

Všechny „veřejné“ školy se řídí stejnými pravidly a předpisy, proto je klima v těchto školách podobné, bez větších rozdílů. Aby se ve „veřejných“ školách vyučování podobalo více alternativním školám, musí se žáci učit větší aktivitě při výuce, rozvíjet kamarádské vztahy a méně prožívat disciplínu. Učitelé by měli více věnovat času jednotlivým žákům. Podmínkou je ovšem nižší počet žáků ve třídách.

1.2.4 Sociální klima učitelského sboru

Charakter psychického prostředí výchovně vzdělávací instituce vytváří pedagogický kolektiv. V pedagogickém kolektivu školy mají existovat zdravé společenské a pracovní vztahy, které ovlivňují chování každého člena kolektivu a které se pozitivně projevují i v chování žáků. Ředitel školy musí umět kolektiv ze svých spolupracovníků vytvářet a spolu s pedagogickou radou jej zaměřovat na hlavní výchovně vzdělávací cíle. Tam, kde si pedagogové plně uvědomují hlavní poslání školy, se vytvoří ovzduší spolupráce, vzájemné důvěry a radostné pracovní pohody.

Pro učitelské sbory je v posledních letech charakteristická převaha žen. Protože ženy zastávají vedle role učitelky ještě roli matky, bývají ve své profesi citlivější a zodpovědné, ale také často nervově labilnější. V učitelských sborech pak převažují osobní vztahy nad věcnými a subjektivní řešení problémů.

Vedle složení sboru podle pohlaví má důležitou funkci i věková struktura sboru. Pokud jsou ve sboru vedle mladých pedagogů i starší a zkušenější učitelé, je zajištěna dobrá výkonnost celého sboru.

Vytvořit klima, které podpoří společný zájem žáků, učitelů a rodičů, je cílem každé školy. Takové klima, které osloví hned při vstupu do školy, ukáže skutečný zájem o vytvoření prostředí, kde budou spokojené děti i dospělí.

Jestliže dovede ředitel vidět priority, správně seřadit problémy podle jejich skutečné důležitosti a dokáže vytvořit promyšlený a stálý řád, tak postaví pevný základ pro kvalitní a úspěšnou výuku. Dobré pracovní vztahy mezi pedagogy se projeví i v chování žáků.

Psychické klima, kde vládne pedagogicky optimální a radostná atmosféra, vzájemná důvěra a profesionální pracovní atmosféra, patří mezi významný faktor pedagogického prostředí, který je současně předpokladem výchovně vzdělávacích úspěchů.

1.2.5 Učebny

Upravené, čisté a vzdušné učebny s potřebnými pomůckami pomáhají vytvořit příznivý vztah žáků k vyučování a pozitivní naladění žáků i učitelů.

Učebna a výukový prostor vůbec, zejména pak uspořádání nábytku a vybavení pomůckami a didaktickou technikou, má úzký vztah k organizačním formám a k výukovým metodám. Tam, kde jsou vytvořeny podmínky, aby v různých třídách bylo možné uspořádat nábytek podle záměrů a potřeb učitele a žáků, je splněn hlavní předpoklad pro různé netradiční metody a formy práce. Svůj význam má vhodné uspořádání učebny i pro interakční vazby a komunikaci mezi učitelem a žáky i žáky navzájem.

Vedle základních hledisek funkčnosti učeben, jako je velikost výukového prostoru, světlo apod., je dalším významným činitelem rozmístění nábytku a celkové vnitřní uspořádání třídy. Prostor třídy ovlivňuje možnosti učitele při vedení výuky a přispívá k rozvoji pracovního klimatu třídy.

Veškerý nábytek, pomůcky, knihovny, studijní koutky a zvláště lavice je vhodné rozmístit tak, aby vytvořily podmínky podporující dosažení co nejlepších výsledků učení. Zároveň umožní i efektivní řízení výuky.

Učitel by předně měl mít možnost volně se pohybovat po učebně a bez potíží se dostat ke všem žákům. Na každého z nich musí dobře vidět ze všech míst učebny, stejně tak každý žák musí dobře vidět na učitele. To je důležité zejména při prezentaci pomůcek a ukázek používaných při výkladu. Někdy žáci nemají chuť spolupracovat s učitelem právě proto, že nejsou v blízkém kontaktu. V učebně, kde učitelé a žáci navazují více očního kontaktu, více spolu komunikují a žáci se aktivně zapojují do výuky, se lépe vytvoří optimální vyučovací klima.

Často používané didaktické pomůcky je vhodné umístit na snadno dostupné místo. To nemá být prostorově přetížené. Nevhodný nábytek a

nepoužívané pomůcky zbytečně místnost zatěžují. Nábytek a ostatní vybavení učebny nesmí ani ohrožovat bezpečnost dětí a musí splňovat hygienické požadavky.

Investici do kvalitního a současně dobře funkčního školního nábytku, který bude odpovídat všem požadavkům, ocení nejen žáci, ale i učitelé. Moderní a odlehčený nábytek, který se dá jednoduše přesouvat, usnadní učiteli organizační práci při výuce a pomůže vytvořit kreativní a hravé klima ve třídě. Poskytne vyučování optimální podmínky, realizaci zájmových a vzdělávacích koutků a dětem nabídne více možností pro aktivní odpočinek a hru.

Aktivizující výukové metody, včetně časté práce ve skupinách, kde je větší pohyb žáků, vyžadují upravenou třídu. Je nutné uspořádat lavice dohromady a využít vzniklé místo pro jednotlivé činnosti. Frontální výuce zase vyhovuje obvyklé – klasické uspořádání lavic. I když přesuny ve třídě bývají organizačně náročné, je pro žáky jiné uspořádání nábytku ve třídě určitým motivačním momentem a možností spolupráce s ostatními spolužáky. Neformální uspořádání učebny napomáhá rozvoji optimálního klimatu třídy, podporuje společnou interakci a spokojenost žáků i učitelů.

Další netradiční možností, jak změnit a optimalizovat architekturu učebny a klima třídy, jsou tzv. učební koutky (Mazáčová, 2000). Učební koutky se stanou součástí učebny a umožní žákům zkoumat určité téma nebo problém, který je v rámci výuky řešen či který žáka zajímá. Využití učebních koutků je mnohostranné, podle zaměření vyučujícího výuky a podle zájmu žáků. Učební koutky přináší do třídy nový prvek, jehož úkolem je navodit ve třídě příznivé pracovní klima, které podpoří výuku a vzbudí v žácích zájem o nové poznatky.

Stejně jako jednotliví žáci vytvářejí klima třídy, tak stejně působí na klima třídy i drobné úpravy a výzdoba. U větších žáků to nemá zařizovat učitel sám, ale měl by požádat o spolupráci žáky. Obrázky, fotografie, výtvary žáků, květiny nebo třeba i akvária mají v učebně své místo. A pokud se žákům umožní podílet se na realizaci výzdoby třídy, budou si žáci takového prostředí i více vážit.

Účelné uspořádání učebny a vybavení různými pomůckami a didaktickou technikou, je úkol někdy pro učitele složitý, protože škola buď nemá prostředky, nebo učitelé nejsou někdy nakloněni využívat ve výuce didaktickou techniku.

Ne všechny požadavky na učebnu mají za všech okolností stejný význam. Učitel si musí promyslet, co je v konkrétním případě potřebné zlepšit a co je pro žáky a vyučování nejdůležitější. V kompetencích učitele jsou hygienické, estetické, didaktické i psychologické podmínky učebny. Učitel je schopen zajistit, aby prostory školy byly hygienické, třídy působily esteticky, aby se ve škole nekouřilo a bylo zde příznivé klima. Učitel také nesmí žáky přetěžovat, ale pomáhat jim zvládat učební úkoly a dbát o jejich duševní hygienu.

K fyziopsychickým podmínkám práce školy náleží optimální režim, přiměřená délka vyučovacích hodin, způsob trávení přestávek a celkové možnosti relaxace. Přestože děti tráví za školními lavicemi stále více času, pohybová aktivita tomu není zcela přizpůsobena. Problematické jsou především možnosti pobytu venku, a proto některé školy upravují alespoň chodby (např. zabudují ribstole), využívají větších přestávek pro pobyt na čerstvém vzduchu.

1.3 ROLE ŘEDITELE ŠKOLY

Významným činitelem při tvorbě školního klimatu je ředitel školy. V rámci své funkce zprostředkovává oficiální požadavky, které se snaží učitelé respektovat, ale také může ředitel ovlivňovat různá neformální ustanovení.

Ředitel, který umožní učitelům účastnit se na rozhodování o životě školy, přispívá k vytváření pozitivního školního klimatu. Spoluúčast učitele na rozhodování o životě školy se projevuje v možnosti učitelů svobodně se vyjadřovat k různým otázkám, podílet se na důležitých rozhodnutích, realizovat vlastní nápady, účastnit se tvorby rozvrhu hodin, ovlivňovat nákup nových pomůcek atd.

Ve škole, kde se školní klima jeví jako pozitivní, dokáže ředitel školy vést druhé lidi. Učitelé cítí vedení, ovšem bez nátlaku. Ke svým podřízeným uplatňuje ředitel nejen požadavky, ale také podněty. Jako základní metodu užívá dialog.

„Ředitel školy je zde pro všechny. Podporuje kontakty a spolupráci mezi lidmi. Často zastává roli prostředníka mezi jednotlivými skupinami učitelů, přitom nikdy sám nepatří k některé z těchto skupin. V této situaci se projevuje jako otevřený, tolerantní, trpělivý, spolehlivý a flexibilní člověk se schopnostmi empatie. Ve své funkci působí ředitel přirozeně, jako vzor pro ostatní učitele. Umí přiznat chybu, nezapomene na případnou omluvu“ (Grecmanová, 1995, s. 9).

Učitelé mají cítit podporu ze strany vedení školy. Dobrý ředitel dokáže vytvářet co nejlepší pracovní atmosféru, protože si uvědomuje, že on je hlavním nositelem vize školy.

Ředitel dává svým zaměstnancům perspektivu, koncepční záměr, plán, kam bude škola směřovat. Také musí počítat s rizikem, že se plánovaného cíle nepodaří dosáhnout. Učitelé i rodiče ale potřebují vidět směr, jakým se škola bude ubírat. Jestliže si pedagogové plně uvědomí hlavní poslání školy, vytvoří ve škole klima spolupráce, vzájemné důvěry a radostné pracovní pohody.

Role ředitele školy je historicky zakořeněná, přináší jistou míru samozřejmé autority, kterou ředitel představuje v očích veřejnosti. To ale nesouvisí s metodami vedení školy. Zda je příznivcem autoritativních přístupů, nebo podporuje participativní formy řízení a týmovou práci.

V každém případě je ředitel školy tím, kdo reprezentuje školu navenek, a kdo spoluurčuje klima školy. Tato role je výhodná při řešení jakýchkoliv problémů a má ve škole velký podíl na kvalitě mezilidských vztahů.

Před rokem 1989 řídili ředitelé školy jen z pozice manažera na nejnižší úrovni řízení. Veškerá činnost škol tehdy byla do detailů řízena centrálně, řediteli škol pak příslušela jen funkce přímého vykonavatele.

Po roce 1989 došlo se změnou politických poměrů k razantní obměně na pozicích ředitele škol. Do škol většinou nastoupili lidé vybraní svými spolupracovníky z pracovního kolektivu určité konkrétní školy. To jim ale znesnadňovalo výkon funkce v okamžiku, kdy museli s ohledem na prospěch škol zvolit nějaké nepopulární řešení /prvotní euforie nad změnou společenských podmínek se brzy rozplynula/.

Od 1. 1. 2003 se staly všechny školy právními subjekty. Ředitelé jsou sice autonomními manažery s velkými pravomocemi, ale současně se musí zabývat značnou ekonomickou činností. Výchovně-vzdělávací proces a pedagogické řízení se stalo spíše jejich vedlejší aktivitou. V souvislosti s klesající demografickou křivkou a stoupající nezaměstnaností učitelů se nastávající změny často promítly do příliš autokratického chování některých ředitelů vůči svému okolí i do školního klimatu.

Schopný ředitel školy umí pružně reagovat na situace, které ve škole vznikají, a těmito situacím adekvátně přizpůsobit i svůj řídicí styl. Svým způsobem řízení dokáže učitele inspirovat, umožňovat jim jejich tvořivost projevit a realizovat. Jakékoliv omezení rozhodovací pravomoci učitele nevede k vytváření podmínek pro práci učitele a neumožňuje učitelům vytvořit pro žáky takové klima ve třídě, které by je inspirovalo a

vedlo ke tvůrčí činnosti.

Dobré klima pro učitele a žáky vytváří ředitel, když důvěřuje svým kolegům, respektuje jejich názory a každému poskytuje příležitost pro vlastní aktivitu, kterou také umí ocenit (Pelikán, 1998).

Pro školu je dobré, když se ředitel školy snaží o změnu interakce ve škole zaměřenou na sebe sama na interakci zaměřenou na podstatu práce. Přestože jsou někdy osobní vztahy mezi učiteli narušeny, nemají přerůst i do atmosféry partnerských vztahů spolupráce nebo se řešit mezi žáky. Učitel se musí vždy zachovat profesionálně. Žáci nemají poznat napětí mezi učiteli. Klidný průběh vyučování potřebuje partnerské klima a to je možné pouze tam, kde si lidé důvěřují a jsou k sobě upřímní.

Záleží na postoji ředitele, aby se osobní vztahy mezi učiteli nestaly prvořadými a nepřerostly v otevřený konflikt, záleží i na jeho schopnostech vidět věci v souvislostech. Umět chápat druhé a znát důvody jejich chování patří k základním dovednostem každého řídicího pracovníka.

Způsob vedení školy, vystupování ředitele před žáky, rodiči, styl komunikování s učiteli i upřímný zájem o druhé, tvoří základ pro zdravé vztahy mezi všemi účastníky školního života.

Jednání ředitele ovlivňuje klima školy pozitivně nebo negativně. Učitelé mají ředitele respektovat, ale ne se mu vyhýbat a obávat se jeho nečekaných reakcí. Pokud vzniká mezi učiteli a ředitelem napětí, obtížně se podaří vytvořit ve škole přátelské a harmonické klima s pozitivním naladěním učitelů i žáků.

Předpokladem zachování autority a uznání ředitele je porozumění spolupracovníkům a napomáhání jejich osobnímu a profesnímu rozvoji.

Když bude učitel vědět, že u svých kolegů a nadřízených najde oporu, pochopení a zájem, stane se pro něj škola místem, kde bude rád pracovat a kde se bude dobře cítit. Učitele bude práce těšit a to se projeví v interakci se žáky a v kontaktu s kolegy. Pozitivním přístupem a zájmem každého učitele k pedagogické činnosti je školní prostředí na nejlepší cestě k vybudování optimálního školního klimatu.

2. ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA

„Třída je svébytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuí, konstituujících se osobností a originální sociální konfigurací žáků v sociometrickém smyslu slova. Proniknout do jejího vnitřního, „neviditelného“ života je obtížné, pro poznání světa školáka je to však nezbytné“ (Mareš, 1993, s. 13).

Školní docházka a pobyt žáka ve škole patří mezi základní složky socializačního procesu dítěte. Žák se ve škole neučí pouze poznatkům, ale vytváří si řadu velmi podstatných sociálních návyků, které se uplatňují v celém jeho dalším životě.

- a) Žák do školy přichází s rozdílným sociálním postavením, který je dán socioekonomickými podmínkami rodiny, pohlavím a rasou.
- b) Vstupem do školy získává na dlouhou dobu novou roli, roli žáka.
- c) Do světa žáka přichází nová autorita učitele.
- d) Žák postupně navazuje stále více složité sociální vazby,
- e) Prostřednictvím života ve třídě si žák uspokojuje řadu sociálních potřeb, získává kamarády i nepřátele, získává ve třídě určitou pozici.

Efektivnost vyučovacího procesu závisí na řadě faktorů. Mezi hlavní činitele patří vzájemné vztahy mezi učitelem a žákem. Vzájemná interakce ovlivní to, jak se ve třídě žáci a učitelé cítí, jaké se vytvoří třídní klima i příznivé podmínky pro výuku. Žáci jsou spokojenější ve třídách, kde mezi nimi převládají dobré vztahy, kde učitel používá nové metody a jasná pravidla, kde jsou ve třídě zohledňovány potřeby a zvláštnosti každého žáka.

Školní třída podporuje výkony, uspokojuje potřeby žáků, umožňuje jim zažít úspěch i neúspěch, učí vzájemně komunikovat, pomáhat, spolupracovat, ale i podvádět a lhát.

Třída jako malá sociální skupina ovlivňuje každého žáka. Je to

složitý a mnohohrstevnatý sociální svět, který spoluvytvářejí jak žáci, tak i učitelé. Vzniká formálně, je vytvářena výběrem podle určitých kritérií (např. věk žáků). Postupně ve třídě vznikají neformální podskupiny, které se utvářejí z interakcí jejich členů. Třída znamená jedinečnou formu sociální organizace žáků do skupin.

Neformální skupina se utváří později a učitel má, zejména v počátku její formální existence, velký vliv. Později role učitele neustupuje do pozadí, spíše dostává jinou podobu podle toho, do jaké míry je učitel ochoten akceptovat nové sociálně psychologické skutečnosti, které ve třídě vznikají.

Žák vstupuje denně do mnohočetných interakcí se spolužáky a učiteli. Je neustále hodnocen učitelem, okolím, ale i sám sebou. Prožívá sám sebe jako dítě, žáka, kamaráda, soupeře. V tomto prožívání hraje podstatnou úlohu celé prostředí, které jej obklopuje, především pak klima jeho vlastní třídy.

2.1 KLIMA TŘÍDY

Klima je sociální, skupinový jev, který je vázán vzájemně na své tvůrce: je jimi vytvářen a zároveň na ně působí. Z hlediska školy se nejvíce projevuje ve třídách.

Klima školní třídy vytvářejí všichni žáci v dané školní třídě, skupiny žáků ve třídě i jednotliví žáci, kteří stojí mimo tyto skupiny, a také učitelé vyučující třídu. Klima třídy ovlivňuje efektivitu žákova učení a učitelova vyučování, rozvoj osobnosti žáků i vývoj třídy jako celku.

Pro zvýšenou výkonnost práce ve třídě je důležité příznivé klima s pozitivními sociálními vztahy a postoji mezi spolužáky a učitelem.

Klima školní třídy tvoří různé faktory:

- a) faktory související s jednotlivcem (žákem, učitelem), např. jeho spokojenost, nezávislost, spontánnost, apod.
- b) sociálně–psychologické faktory třídy, např. soudržnost třídy, soutěživost, konfliktnost třídy, diferencovanost třídy atd.
- c) pedagogicko–psychologické faktory, např. variabilita učebních činností, organizovanost třídy, jasnost „pravidel“ hry, učitelova snaha pomoci žákům (Filová, Maňák, 1996)

Na naladění třídy a její klima působí nejen učitel, ale i samotní žáci. Během pedagogické komunikace učitel a žáci společně vytvářejí klima třídy, které všichni prožívají. Klima determinuje výuku, její průběh i výsledky, ovlivňuje chování žáků, motivaci k výkonu i emoce.

Každá třída je jiná, někde se vyučuje dobře, do některých tříd se učitelé těší méně. Každá třída má své zvláštnosti, které projevuje navenek, ať tam vyučuje kdokoli. Vytváří specifické klima pro učitelovu práci. Klima příznivé pro spolupráci, ale i klima povrchnosti při učení. Kvalita třídního klimatu ovlivňuje psychický stav učitelů, pracovní

spokojenost a pohodu.

„O klimatu tříd by mohli také vyprávět jednotliví žáci. Jsou třídy, do nichž se většina žáků těší, cítí se tam dobře. Je to pro ně „naše třída“ a jsou smutní, když školní docházka končí a oni se musí rozejít. Takové třídy se scházejí i po letech, kdy už bývalé spolužáky osud zavál na různá místa“ (Mareš, 1998, s. 343).

Jsou ale také třídy, které diktují svým členům, co mají a co nemají dělat. V těchto třídách jsou někteří žáci nešťastní už jen z pocitu, že musí opět mezi spolužáky (Čáp, 2001). Jde o třídy, v nichž někteří žáci třeba s odlišnými názory trpí agresivitou ostatních, aniž o tom učitelé či rodiče vědí. Nepříznivé klima má negativní dopad na žákovo prožívání a chování, ale i na jeho školní výsledky. Jakmile žáci ztrácejí ve třídě pocit jistoty a bezpečí, vyvolá pobyt ve třídě u žáka stres a úzkostné stavy.

Sociální klima třídy označuje dlouhodobé sociálně-psychologické jevy (interakce, komunikace), typické pro danou třídu a učitele. Vyjadřuje relativně stabilní a emocionální naladěnost, ve které se spojují nálady jednotlivců, jejich prožívání, chování a vztahy.

Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno i širšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru. Na jedné škole existují někdy vedle sebe rozdílná klimata v rozdílných třídách.

V některých třídách je např. klima pozitivní, které žáky a učitele sbližuje a vytváří podmínky pro úspěšné plnění školních úkolů a povinností, v jiných třídách je klima negativní, které nepříznivě ovlivňuje dění třídy.

Na klima třídy působí stupeň třídy, kam žáci docházejí. Ve vyšších třídách starší žáci potřebují méně vnější kontroly a jsou citlivější na autoritativní chování učitelů. Vyučování vnímají jako formálnější, orientovanější více na výkon než v nižších třídách. Klima se mění vlivem spolupráce, tolerance a vzájemné pomoci, ale i soutěžení a rivality mezi žáky. Významná je dovednost učitele vybudovat ve třídě úctu a kontakt.

Charakter předmětu ovlivňuje zejména chování učitelů ve třídě. Učitelé vyučující různé předměty se přizpůsobují povaze předmětu a jejich chování se mění. Vzniká různé komunikační a výukové klima.

V jazykových předmětech dochází mezi učitelem a žáky k častějšímu kontaktu a komunikaci. V matematice většinou chybí individuální přístup učitele k žákům a diskuse mezi žáky a učitelem. Při výuce se požadují jenom správná řešení. Učitelé humanitních předmětů bývají k žákům vstřícnější, více se žáky komunikují a vytvářejí podporující klima.

Klima na žáka působí:

- 1/ ve smyslu osobním - žák se cítí zaujat školou, emočně se podílí na školní práci, vnímá více nebo méně učitelovu pomoc
- 2/ v sociálně psychologickém smyslu slova - žák se stává členem skupiny, podílí se na její činnosti, je spolužáký a učitelem upřednostňován nebo naopak odsouván do pozadí

Klima je sociálně psychologický skupinový jev, ve kterém se uplatňuje hlavně učitelovo jednání a jeho styl výuky. Učitel výuku řídí, navrhuje pravidla, kontroluje a pracuje se žáky frontálně, individuálně nebo skupinově, diferencuje žáky podle schopností. Žák se stává reagujícím jedincem, který spolutvoří a prožívá klima. Aktéry klimatu se stávají učitel a žáci.

Struktura vyučovacího klimatu se hodnotí např. z pohledu ředitelů škol, školních inspektorů nebo z hlediska učitelů, kteří mají jinou pozici než externí pozorovatelé, neboť jsou spolu se žáky ovlivněny vyučovacím klimatem. Vzhledem k tomu, že vyučovací klima je bráno jako kolektivní situace školní třídy a že se určitá struktura klimatu nevytváří jen v jedné třídě, musí být struktura klimatu posuzována žáky a třídami.

2.1.1 Přístupy ke zkoumání klimatu školní třídy

- a) sociometrický přístup /zahrnuje zkoumání sympatií žáků ve třídě, chování žáků i celé třídy, integrovanost třídy/
 - b) organizačně–sociologický přístup /metodou standardizovaného pozorování se zjišťuje, jak učitel řídí plnění úkolů, jak působí na výkonnost žáků i třídy apod./
 - c) interakční přístup /sleduje charakter interakce mezi učitelem a žáky během vyučování/
 - d) školně–etnografický přístup /přímé pozorování třídy/
 - e) pedagogicko-psychologický přístup /sleduje spolupráci a kooperaci ve třídě/
 - f) vývojově-psychologický přístup /sleduje třídu jako sociální prostředí pro rozvoj osobnosti žáka/
- (Kalhous, 2002)

Diagnostika školní třídy je nutná především v případech, kdy jde o problémy soužití ve třídě (šikana, konflikty). Diagnostika klimatu školní třídy vychází z přímých a nepřímých metod, které je vhodné kombinovat.

Přímé metody využívají pozorování činnosti učitele a žáků při výuce. Klima tříd by měl posuzovat vnější, nezávislý pozorovatel, který se opírá o jevy snadno pozorovatelné.

Nepřímé metody zahrnují dotazníky a posuzovací škály. Zjišťují stav sociální skupiny ve třídě, využívají se u dospívajících žáků, kde je obtížné poznat vnitřní život sociální skupiny. Klima třídy by měli posuzovat sami jeho aktéři (tj. žáci, učitelé), kteří se opírají o své pocity, zážitky a postoje.

Pro poznávání sociálních vztahů v rámci skupin se využívá sociometrie, jejímž cílem je zjistit sociální vztahy ve skupině a její sociální hierarchii. Principem metody je dotazování členů skupiny na ostatní členy. Z odpovědí se vyvodí sociální vazby ve skupině.

Sociometrické šetření přináší především diagnostické informace o

sociální skupině, je možné je však využít i pro individuální diagnostiku žáka.

Úkolem výzkumných šetření klimatu třídy není jenom popis a srovnání, ale i zdůvodnění zjištěného stavu a vyvození pedagogických opatření.

Možnosti využití poznatků o klimatu třídy:

- a) popis reálného stavu** – např. při seznámení vyučujícího s novou třídou nebo když se třída něčím odlišuje od ostatních (kázeňské, prospěchové problémy)
- b) porovnávání** – porovnání názorů učitelů a žáků, porovnání klimatu ve třídách státních a nestátních škol
- c) měření efektu promyšleného zásahu** – při změně metod, organizace výuky nebo zásahu do klimatu třídy

2.2 VYUČOVACÍ KLIMA

Třídní klima je ovlivněno rozmanitými vyučovacími klimaty, které se tvoří v rámci interakce učitel – žák. Vyučovací klima je určitá „nálada“, vznikající z napětí mezi nároky na žáky na jedné straně a pochopením jejich individuálních zájmů na straně druhé. Úroveň vyučovacího klimatu závisí především na práci učitele se žáky.

Vyučovací klima se vždy vztahuje na určitý předmět a na určitého učitele. Stejná třída může reagovat odlišně na různé učitele. Rozmanitá vyučovací klimata pak ovlivňují celkové třídní klima.

Na rozdíl od školního klimatu, které je ovlivněno ekologickými, společenskými nebo kulturními vlivy, vztahuje se vyučovací klima zejména k oblasti sociální (např. způsob komunikace) a kulturní (normy, hodnoty).

Podle Grecmenové (2003, s. 5) se jedná „o část vyučovací reality, o syntetický koncept, o určitou konstelaci znaků vyučovací situace, o přímo okouzlující či dráždivé aspekty učebního prostředí nebo i fenomén, který obklopuje žáky zvnějšku a spojuje se s jejich subjektivním prožíváním a posuzováním bez ohledu na jejich individuální zvláštnosti, fenomén, který má jako psychologická situace potenciálně vliv na jejich chování. Vyučovací klima je výsledkem kontaktu žáků s vyučovacím prostředím.“

Vyučovací klima je přetrvávající kvalita vyučovacího prostředí, pro niž jsou charakteristické určité znaky, které mohou žáci prožívat a které ovlivňují jejich chování. Stabilita klimatu může být narušena pouze většími změnami v učebním prostředí, které ovlivní prožívání žáků. Významné je učitelovo řízení výuky, zda je výuka více zaměřená na vedení nebo na sociální integraci.

Klima se vytváří ve všech vyučovacích předmětech, v jednotlivých třídách se liší. Žáci se spolu s učiteli, kteří ve třídě vyučují, podílejí na tvorbě jejího klimatu. Někde se můžeme setkat s pozitivním klimatem, které žáky a učitele sbližuje a vytváří podmínky pro úspěšné plnění školních úkolů a povinností. Jinde se pociťuje negativní klima, které

nepříznivě ovlivňuje celé dění ve třídě.

Kvalita vyučovacího klimatu je závislá na působení činitelů prostředí. Různá kombinace činitelů se spolupodílí na tvorbě vyučovacího klimatu. Vytvořené klima zpětně na činitele působí, dochází k procesu vzájemného ovlivňování. Přátelské chování učitele vede k vytvoření příjemné nálady u žáků a k jejich větší pohotovosti sledovat vyučování, to znamená k lepšímu vyučovacímu klimatu. Toto klima působí opět na učitele a utvrzuje jeho přátelské chování.

Klima tříd je zprostředkovaně ovlivněno sociálním klimatem celé školy a učitelského sboru.

Vyučovací klima ovlivňují různí činitelé, které vedle hlavních a přímých vlivů působí na klima prostřednictvím nepřímých účinků. Záleží také na vyučovacím předmětu, na stupni třídy nebo na typu školy. Klima však není závislé jenom na těchto faktorech, ale na celkovém uspořádání, ve kterém každý z činitelů působí jednak sám za sebe, ale také ve vzájemných vztazích.

Úroveň vyučovacího klimatu závisí hlavně na konkrétní práci učitele se žáky. Ke zkvalitnění spolupráce dochází spíše změnou člověka než změnou institucionálních struktur. Vyučovací klima není ovšem závislé jenom na jednotlivých podmínkách, nýbrž na celkovém působení jednotlivých determinant a jejich vzájemných vztahů.

Učitel by měl umět klima třídy diagnostikovat, analyzovat a v případě potřeby ho promyšleně ovlivňovat. Klima, které navodí, ovlivní zásadně motivaci žáků a jejich postoj k učení.

2.3 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ

Žák představuje s učitelem aktivního tvůrce vyučování. Na vnitřních podmínkách jejich osobnosti závisí do značné míry průběh vyučovacího procesu i kvalita klimatu třídy.

Na klima třídy působí počet chlapců a dívek ve třídě. Čím je ve třídě více dívek, tím bývají osobní vztahy mezi žáky lepší. Ve vyučování je větší spokojenost, méně hádek. Větší počet dívek ve vyučování ovlivňuje také disciplinu i orientaci na úkoly.

Dívky jsou více chváleny za dobré chování - nejčastěji učitelkami, ale s chlapci se častěji dostávají do konfliktu. Chlapci jsou většinou chváleni za dobrý výkon, je u nich zdůrazňována studijní výkonnost.

Aby nedocházelo ve třídách ke konfliktům, je správné počet chlapců a dívek ve třídách vyrovnat a zabránit tím např. šikaně mezi žáky.

Na vyučovací klima třídy působí také inteligence a výkonnostní možnosti žáků, jejich sociodemografické zázemí, participace žáků ve třídě, apod. Vliv těchto faktorů na vyučování je různý, záleží na třídě i osobnosti učitele.

2.3.1 Výkonové možnosti žáků

Vyučovací klima je nezávislé na průměrné inteligenci žáků, ale pro kreativní výkony a schopnost adaptovat se na prostředí mají inteligentnější žáci lepší možnost sledovat vyučování. Vnímají větší šanci na úspěch svého úsilí spolu s větší mírou disciplíny.

S úspěšnými žáky navazují učitelé interakci častěji sami. Prospívající žáci jsou více snaživí, poslušní a rychleji navozují atmosféru práce ve škole.

Neprospívající žáci mají tyto vlastnosti na nižším stupni rozvoje a učitelé se žáky navazují méně kontaktů. Žáci s nižší inteligencí nemají tolik příležitostí zažít úspěch, není u nich posilována sebedůvěra. Jejich nepochopení učiva i zjevná snížená úroveň myšlení mohou vyvolávat u učitele podrážděnost a rozčilení, které situaci jenom zhoršují a ústí ve frustraci žáků. Frustrace se často stává příčinnou problémů chování i nežádoucích jevů v kolektivu třídy (Fontana, 1997).

Žákům se zdá vyučování lehčí v případě, že dosahují ve škole lepších výsledků. Kromě požadavku na výkon, který rozvíjí osobnost, je důležitá i výchovná funkce školního výkonu. Dobré klima výuky nemůže být bez výkonnostního tlaku, jinak by jedinec prožíval frustraci. Tlak na výkon podněcuje dospívající k překonávání překážek a k respektování požadavků.

Složení kolektivu třídy také poskytuje důležité informace. Jsou-li žáci rozděleni do tříd podle dosahovaných výsledků, ovlivní úroveň toho, co budou žáci očekávat od sebe a co učitel bude očekávat od žáků. Při rozdělení žáků do skupin podle výkonnosti je pak důležité zajistit, aby žáci s průměrnými nebo podprůměrnými výsledky nebyli odrazeni od snahy podávat dobrý výkon. Jestliže jsou v jedné třídě žáci s různými schopnostmi, vypovídá to o stejné osobnostní hodnotě všech žáků.

Pro kvalitní klima třídy je důležité, aby všichni žáci ve třídě spolu uměli navázat komunikaci a vzájemné vztahy bez ohledu na školní prospěch.

Zásadní úlohu zaujímá ve třídě učitel. Učitel musí poskytnout všem žákům příležitost zažít úspěch. Zážitkem úspěchu získávají žáci sebedůvěru, jsou povzbuzováni a tím se mění i jejich pohled na sebe sama a na celou třídu. Pocit, že je učitelé mají rádi a respektují je, vyvolává u žáků jistotu, že do kolektivu patří a že jsou všichni nedílnou součástí života ve třídě.

2.3.2 Sociodemografické zázemí žáků

Důležitým faktorem pro klima třídy je složení kolektivu žáků, kde mohou být žáci z různých společenských vrstev, etnických skupin, žáci integrovaní s poruchami učení nebo žáci zdravotně postižení. V takových třídách je zásadním faktorem dovednost učitele vybudovat vzájemnou úctu a kontakt s přihlédnutím ke složení třídy, motivovat žáky v jednotlivých případech a získat u nich autoritu.

V některých školách ovlivňuje vyučovací klima etnická struktura žáků a vzájemný vztah jednotlivých etnik. Různé rozdíly mezi skupinami někdy vedou ve třídě k nedorozuměním, předsudkům i k nepřátelství.

Kulturní rozdíly, odlišné způsoby chování a vyjadřování, jiná mravní měřítko a celkový životní styl způsobuje ve třídě při navazování kontaktů obtíže. Určité rozdíly mezi etnickými skupinami žáků se promítají i do charakteristiky klimatu třídy. Klima se často ve třídě vytvoří přátelské, ale také i bez vzájemného pochopení a bez zájmu druhé akceptovat. Záleží na jednotlivých žácích, na jejich postojích a hodnocení druhých a především na osobnosti učitele.

S přibývajícím věkem mají děti sklon být netolerantní vůči individuálním odlišnostem. Učitel musí proto dbát, aby žádné dítě netrpělo svým etnickým původem a aby se děti nehodnotily podle barvy, dialektu nebo víry.

Zejména učitelův vlastní příklad a spravedlivé hodnocení bez ohledu na původ je pro žáky největším poučením. Učitel svými postoji a chováním tak výrazně zasahuje do klimatu třídy a pomoci žákům hledá společnou cestu ke vzájemnému porozumění, toleranci a komunikaci.

Ve třídách, kde je více žáků s vysokým socioekonomickým statusem, prožívají žáci méně vyučovací konkurenci. Žáci s nízkým sociálním postavením konkurenci prožívají více. Rostoucí nerovnost mezi žáky se stává častěji velkým problémem. Mezi žáky vzniká rivalita, která žáky od sebe odlučuje a klima třídy se pro všechny žáky stává nepříjemným. Jestliže budou žáci dávat spolužákovi zřetelně najevo, že

např. jeho oblečení není třeba podle „módy“, může žák brzy stát na okraji třídy. Žákovi klesne sebevědomí a začne se od třídy distancovat. Vzniklé problémy mezi žáky vyřeší jedině učitel s pomocí rodičů a společně přispějí ke zlepšení vztahů mezi žáky.

2.3.3 Participace žáků ve vyučování

Jednou z hlavních charakteristik efektivnosti vyučovacího procesu v prostředí školy a utváření klimatu třídy je aktivní zapojení žáků. Participace žáků ve třídě ukazuje kvalitu řízení vyučování učitelem a také to, jak se žáci v průběhu vyučovací hodiny učí.

Rozdílná účast žáků ve vyučování bývá způsobena vysokým počtem žáků ve třídě, odlišnou komunikací mezi učiteli a žáky v závislosti na pohlaví žáků, preferováním některých žáků učitelem nebo lokalizací žáků ve třídě.

Míra zapojení žáků do výuky významně ovlivňuje vyučovací klima. Průběh vyučování má potom různou podobu, která se odvíjí od aktivity žáků a učitelova pedagogického vedení. Výuka probíhá např. klidně, bez většího zájmu žáků, ale také velmi živě, s aktivní spoluúčastí žáků.

Základem participace není samotná aktivita, ale ochota a vůle k aktivitě. Přestože je obtížné dosáhnout toho, aby se všichni žáci podíleli aktivně na výuce, záleží na učiteli, jak využije různé didaktické pomůcky nebo netradiční hodinu (exkurze, návštěva odborníka při výuce), aby dosáhl zajímavé a pestré výuky a zapojil co nejvíce žáků do činností ve vyučovací hodině.

3. PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

Základním úkolem školy je vytvořit vhodné podmínky pro učení. To je možné uskutečnit vzájemnou spoluprací a komunikací.

Komunikace je nepostradatelnou součástí sociální interakce, neboť sděluje informace, přejímá postoje a role druhých lidí. Společná činnost učitele a žáků rozvíjí vzájemnou interakci, která působí na vztahy mezi jednotlivými účastníky a na celkové klima třídy.

Pedagogická komunikace je specifickou formou sociální komunikace. Záměrné osvojování určitých informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu slouží k dosahování výchovně vzdělávacích cílů. Komunikace patří mezi hlavní prostředky výchovy a vzdělání.

Pedagogická komunikace úzce souvisí se způsobem řízení výuky a individuálním stylem učitele. Nejen odborné znalosti a pedagogická způsobilost učitele, ale především osobnost vyučujícího, jeho názory a postoje tvoří předpoklad, zda mezi žáky vznikne dobré klima, pozitivní vztahy, přátelské chování a vhodné podmínky pro úspěšné školní výsledky.

Jak uvádí Fontana (1997, s. 97), „schopnost vytvořit ze třídy jazykově plodné prostředí je součástí umění vyučovat a závisí především na prosté ochotě naslouchat vlastním slovům dětí a uvést tyto dva soubory proměnných do vzájemného souladu.“

Společný cíl, vzájemná podpora a pocit sounáležitosti příznivě ovlivňují u žáků rozvoj obrazu o sobě. Mezi prvky podporující pozitivní prožívání patří důvěra, podpora a komunikace vyučujících. Rysy sebeobrazu se vytvářejí u žáků v průběhu času a jsou výsledkem vytrvalosti vedení školy i všech učitelů. Kladný sebeobraz žáků pak tvoří základ pro dobré vztahy ve třídě a pro vytvoření příznivého klimatu třídy.

Komunikace tvoří základ každodenní činnosti žáků a učitelů, určuje ráz třídy a klima třídy. Učitel, který je se žáky v blízkém kontaktu, vytváří prostřednictvím komunikace ve třídě atmosféru, která připomíná „příjemný letní tábor, anebo také tábor nucených prací.“

Komunikace probíhá jako výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Současně komunikace zprostředkovává výměnu zkušeností, motivů, postojů i emocí, motivuje a stimuluje poznávací procesy žáků. K základním vlastnostem pedagogické komunikace patří cílové zaměření, podmíněnost sdělovaným obsahem, kolektivní charakter a dvousměrnost pohybu informací.

Hlavní pedagogické funkce komunikace:

1. zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti
 2. zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu včetně výměny informací, zkušeností, ale také motivů, postojů, emocí
 3. zprostředkovává osobní i neosobní vztahy
 4. formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zejména pak osobnost žáků
 5. je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, metody atd. nemohou vstupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě
 6. konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu
- (Křivohlavý, 1995, s. 25)

Učitel komunikačními a vyučovacími postupy vytváří různá komunikační klimata. Je to např. vstřícné klima, kdy učitel a žáci se vzájemně respektují, otevřeně si vyměňují názory; ale také klima obranné, kdy aktéři spolu soupeří, neposlouchají jeden druhého, nejsou k sobě otevření a neumí vyjádřit svoje názory a pocity. Ve třídách, kde je klima pozitivní, vstřícné, jsou žáci spokojenější, jsou motivováni k vyšší aktivitě, chodí do školy rádi, těší se na spolužáky. V obranném klimatu vznikají obvykle nežádoucí jevy, jako je podlézání nebo podvádění.

Pro příznivé klima třídy je důležitá spokojenost žáků. Žáci mají rádi „svou“ třídu, jestliže se jim tam líbí, jsou zde šťastni a školní práce je baví. Učitelé různými styly komunikace vytváří podmínky, aby žákům bylo ve škole dobře.

Optimální komunikace podporuje rozvoj příznivého emočního klimatu při výuce, podporuje dobré podmínky pro rozvoj motivace žáků, působí na vývoj osobnosti žáků a kladně ovlivňuje vzájemné vztahy mezi učitelem a žákem.

Učitel ovlivňuje komunikací sociální klima třídy, protože způsob komunikace zasahuje do mezilidských vztahů. Komunikace může rozvíjet vzájemný respekt a úctu mezi učitelem a žáky, ale také se stává nástrojem hostility, manipulace nebo rivality a nezdravého soupeření mezi žáky a učitelem.

Učitelé si v průběhu praxe vytváří určitý styl komunikace se žáky, který se s přibývajícími lety praxe příliš nemění. Stejná komunikace učitele se stane stereotypní, jestliže učitel nevyužívá různých komunikačních struktur, jako je dialog, monolog, hodnocení třídy, oslovování všech žáků apod. Různé způsoby komunikace navozují ve třídě motivující atmosféru, usnadňují učení, podporují školní výkony žáků i dobré vztahy ve třídě.

Způsob jednání učitele se žáky rozhoduje o pracovní morálce žáků i o chování žáků k učiteli. Učitel svým chováním a způsobem vyjadřování podněcuje žáky k činnostem, formuje jejich chování a jednání, vytváří se žáky komunikační klima třídy. Také žáci svým stylem komunikace vyjadřují vztah k vyučujícímu, postoj k danému předmětu i ke vzdělání.

Žáci komunikují nejčastěji mezi sebou. Sdělují si individuální prožitky z kontaktu s učitelem, podporují se v názorech na něj a tím vytvářejí klima třídy. Informace si žáci mezi sebou sdělují výhradně o přestávce. Pro nerušený průběh hromadného vyučování učitelé sociální vztahy mezi žáky během výuky příliš nevyužívají. Důvodem bývá nejen výraznější hlučnost při vyučování, ale také náročnější příprava a organizace výuky.

Odlišné podmínky vznikají při skupinovém vyučování, kdy se záměrně tvoří didaktické situace, v nichž žáci musí spolupracovat a komunikovat mezi sebou.

Pro úspěšnou komunikaci učitele je podstatné nejen srozumitelně a výstižně se vyjadřovat, respektovat osobnost žáků, být konkrétní a zároveň i upřímný, ale také se umět vžít do pocitů žáků a do jejich situace (Pelikán, 2002). Proto je důležitou schopností učitele empatie.

Vcítění do prožívání žáků usnadňuje nejen otevřenou komunikaci, ale i rozpoznání neverbálních projevů žáků a smysl jejich chování a reakcí. Empatie napomáhá vzájemnému sblížení a důvěře, pomáhá porozumět vztahům mezi žáky a proniknout do klimatu třídy.

Být empatický znamená umět naslouchat, brát mluvčího na vědomí a věnovat mu pozornost. Věnovat pozornost nejen slovům, ale i citům.

3.1 JAK PŮSOBÍ KOMUNIKACE NA KLIMA TŘÍDY

Učitel komunikaci ve škole přizpůsobuje dané sociální situaci a pedagogické interakci. Nedá se obecně shrnout, že určitý typ řízení a komunikace je pro vytvoření příznivého klimatu třídy nejlepší. Vztah mezi pedagogickou interakcí a sociálním prostředím je oboustranný, vzájemně se ovlivňuje a vytváří ve třídě specifické klima.

Kontakt se žáky je ovlivněn pedagogickým působením a komunikací pedagoga. Postup učitele závisí na konkrétním sociálním prostředí. Každá třída má naprosto jedinečné klima, které se podílí na průběhu vyučování. Jiná je interakce učitele se třídou neukázněných žáků a jiná se třídou, kde žáci mají o učivo zájem a s vyučujícím spolupracují. Učitel musí žákům přizpůsobit organizaci, metody a komunikační prostředky výuky, protože na klima třídy působí.

Najít k žákům cestu a společně se „vyladit na správný tón“ je někdy pro učitele obtížné. Hodně záleží na osobnosti učitele, na jeho pedagogickém taktu a vlivu, zda se mu podaří u žáků vybudovat zájem o poznávání a vzdělávání.

Učitelé znají z učebních osnov, jak má vypadat komunikace se žáky během vyučovací hodiny. Avšak v praxi komunikace nabývá různé podoby, protože na její obsah působí různé vlivy: osobnost učitele, aktivita žáků, pravidla a metody, které se při komunikaci využívají. Jednotlivé vlivy se vzájemně ovlivňují a pozitivně nebo negativně mění komunikační klima. Následně působí komunikace na průběh vyučování, na chování učitele a žáků.

Klima třídy a průběh vyučovací hodiny ovlivňuje dodržování komunikačních pravidel.

Komunikační pravidla pomáhají zamezit vyrušování žáků při vyučování a mezi jednotlivci při komunikaci vytváří určitý řád. Stanovená pravidla podporují spolupráci mezi učitelem a žáky, omezují rušivé chování žáků, zajišťují bezpečnost žáků a dobré pracovní klima třídy. Aby byla pravidla komunikace žáky dodržována, musí se stát učitel žákům

vzorem a dodržování pravidel se žáky kontrolovat. Vlastním příkladem učitele budou žáci pozitivně motivováni a tím se přispěje i k příznivému klimatu třídy.

Ve třídách, kde se respektují a dodržují komunikační pravidla, je pro klima třídy charakteristická určitá úroveň slušnosti a zdvořilosti mezi žáky a učitelem; aktivní naslouchání, důvěryhodné a pravdivé jednání. Zdvořilé chování žáků a učitelů udržuje ve třídě prostředí vhodné pro partnerské klima, kooperaci a pro oboustrannou komunikaci.

Při hromadném vyučování má učitel právo kdykoli si vzít slovo, může žáka v hovoru přerušit. Učitel vybírá téma komunikace a mluví tak dlouho, jak on sám rozhodne, pro žáky platí striktní pravidla. Mluví jen tehdy, mají-li slovo, mluví jen s tím, kdo jim byl určen k aktivní komunikaci a k umění výměny názorů.

Ve třídě, kde učitel mluví mnoho a žák málo, se nevytváří prostor pro oboustrannou komunikaci a omezují se pedagogické kontakty mezi učitelem a žákem. Pro optimální komunikaci je žádoucí, aby si učitel uměl vymežit, co patří mezi ukázněné a neukázněné chování žáků, a nebránil žákům v rozvoji komunikačních schopností.

Podstatným aktérem komunikace ve třídě je učitel. I když žáci projev učitele vnímají individuálně, je pro žáky každé učitelovo sdělení důležité. Výroky učitele žáky motivují, potvrzují jejich výkony, stejně jako demotivují či vedou k různým technikám, jak se komunikaci s učitelem vyhnout nebo v ní zůstat raději pasivní.

Komunikační klima není dáno pouze tím, jak spolu jednotliví účastníci mluví, ale také tím, jak jak mluvené slovo interpretováno příjemcem, jaký záměr má mluvčí, jaký záměr ze slyšeného vydedukuje posluchač. Jistě po delším „soužití“ už žáci pochopí, „jak to jejich učitel myslel“, ale mnozí učitelé nedokáží ani po delší době pochopit, „jak to myslel“ konkrétní žák, a vyvozují velmi pochybné závěry.

Porozumět žákům je pro učitele nezbytným předpokladem úspěšné pedagogické činnosti a základem pro vznik dobrého klimatu třídy a příznivou situaci pro učení. Učitel, který žákům nerozumí, nepochopí

interpersonální vztahy a chování žáků ve třídě, obtížně vytvoří se žáky partnerské klima vzájemné spolupráce a sdílení.

Záleží na zkušenostech a praxi pedagoga, na jeho empatii, umění naslouchat a také zájmu porozumět žákovi. Dosáhnout oboustranné komunikace je někdy složité. Často stačí např. odstranit různé překážky ve výuce. Bude-li mít žák hlad nebo žízeň, těžko se soustředí, nebude-li tempo učení odpovídat jeho schopnostem a výsledkům, nezíská motivaci učit se.

Učitel má žáky poznat, má s nimi hovořit a ptát se jich. Odpovědi žáků budou učiteli klíčem k vyřešení různých problémů, které vznikají během vyučování a brání účinné komunikaci. Učitel je vyřeší pouze tehdy, když problémy bude znát.

Navazování kontaktu a atmosféru ve třídě podporuje i rozmístění žáků ve třídě. Ve třídě existují místa, jimž učitel věnuje více pozornosti a žáci jsou zde aktivnější než v jiné části třídy. Tzv. zóna komunikační aktivity je v klasickém uspořádání třídy nejsilnější v prvních lavicích a v prostřední řadě.

Se žáky, kteří sedí v aktivní zóně komunikace, je učitel častěji v kontaktu. Blízkost učitele a žáků podporuje obousměrnou komunikaci. Tito žáci vytvářejí zónu aktivní účasti, častěji mluví, jsou více aktivnější. Při vzrůstající vzdálenosti mezi učitelem a žákem intenzita kontaktu klesá. Žáci, kteří sedí mimo aktivní zónu účasti, komunikují s učitelem málo, více se zabývají jinými činnostmi, které ani nesouvisí s výukou. Učitelé proto mění zasedací pořádek a pohybují se po třídě, aby zapojili všechny žáky do výuky.

Kvalita komunikace a její vliv na třídní klima je závislá na počtu účastníků. Při vysokém počtu žáků ve třídě nemůže učitel se žáky navazovat pravidelně kontakt. Žáci mají méně příležitostí se vyjadřovat a ve třídě chybí vzájemné propojení ve společně sdíleném poznání.

Pro optimální klima třídy nemá počet žáků ve třídě přesahovat hranice umožňující vzájemnou interakci. Při nižším počtu žáků je komunikace ve třídě podstatně snazší, pro dobré klima třídy a pro výuku

vznikají vhodné podmínky. Žáci dostávají více příležitostí ke kooperativní činnosti, častěji spolu komunikují a učitel se žákům může individuálně věnovat.

Vhodné uspořádání nábytku ve třídě komunikaci posiluje a vytváří příznivé klima třídy. Různá rozmístění lavic – lavice ve tvaru trojúhelníku, obdélníku, půlkruhu apod. podporují vytvořit sociální, emocionální i pracovní atmosféru. Odlišná organizace vyučování podporuje kooperativní výuku, partnerské učení a zvyšuje u žáků zájem o učení. Spolupráce během vyučování se projeví v oboustranné komunikaci, důvěře a pocitu jistoty.

Učitel, protože vyučuje, prezentuje informace a je současně hlavním komunikátorem při výuce. To, jak učitelé komunikují se žáky a s ostatními vyučujícími, působí na klima školy a tříd. Tak vzniká partnerské klima, podporující společnou interakci mezi jednotlivci, ale i klima s neosobními vztahy.

Žáci lépe komunikují s učiteli, kteří komunikují asertivním způsobem - otevřeně, spontánně a přiměřeně (Cangelosi, 1994). Asertivním chováním vzniká mezi učitelem a žákem vztah, který vychází ze vzájemné úcty a respektu. Žáci si uvědomí, že učitel bere slova vážně, že učební plán má dobře promyšlen. Učitel je důsledný, žáky umí pochopit a naslouchat jim.

Asertivní způsob komunikace vytváří příznivé emoční klima. Klidným, ale pevným způsobem jednání zvládá asertivní komunikace řídit kolektiv nebo vyřešit situace, které vyžadují citlivý a individuální přístup učitele.

Dobrý učitel klade žákům nejen otázky, ale také jim pozorně naslouchá a přispívá k rozvoji jazykové úrovně žáků. Nasloucháním se zjišťuje, co si mluvčí myslí, co prožívá nebo co chce. Mluvčí je respektován jako partner, věnuje se mu pozornost a důvěra.

Dobré klima ve třídě se oboustrannou komunikací a vzájemným nasloucháním posiluje. Při naslouchání vidí žáci před sebou učitele, který je tady pro ně, chce žákům porozumět a má o ně upřímný zájem.

4. OSOBNOST UČITELE

„Jestliže děti hledí na učitele a vidí v něm takovou lidskou bytost, jakou by samy rády byly, pak jim učitel dal dar, jenž má stejnou hodnotu jako veškeré poskytnuté formální vzdělání“ (Fontana, 1997, s. 295).

Učitelé mají také jeden zvláštní dar. Umí pochopit duševní pochody dětí a správně použít vhodné výchovné prostředky. Mají kladné postoje k odpovědnosti a k náročné práci a svojí roli pojmají jako něco, co překračuje časový úsek jejich povinného pobytu ve škole.

Osobnost učitele je v celém výchovně-vzdělávacím procesu činitelem, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost.

Pedagog organizuje a zároveň vyhodnocuje dosahované výsledky ve vzdělávacím procesu, rozhoduje o využití vhodných prostředků, forem a metod, řídí výchovný proces ve shodě s věkovými a individuálními zvláštnostmi vychovávaných jedinců i skupin, se žáky utváří klima třídy.

Pedagog je odpovědný za plný rozvoj žáků, za jejich přípravu pro základní sociální role, za utváření jejich osobnosti i za jejich rozvoj z hlediska hlavních výchovných složek.

Pedagog pečuje o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj žáků. Vede je k osvojování vědomostí, rozvíjí jejich schopnosti, potřeby a zájmy, plní výchovné úkoly. Nerozvíjí žáka jenom ve svém oboru, ale ovlivňuje jeho celou osobnost.

Učitel zprostředkovává poznatky vědy a přiměřenou formou je přetváří ve vědomosti, dovednosti a návyky žáků. Působí na rozvoj osobnosti žáků a podílí se na jejich socializaci.

Pro žáky je učitel vzorem dospělého člověka - především svými postoji, vyspělostí, mravními zásadami a hodnotami.

Učitel vytváří ve svém předmětu specifické klima, které ovlivňuje chování a jednání žáků, jejich postoje k výuce i postoje k vyučujícímu. Osobnost pedagoga přináší do třídy určitý druh řádu věcí, svou autoritu,

dovednosti, a styl výuky.

Nenahraditelná úloha učitele ve výuce je především v tom, že organizuje pedagogický proces. Proto je učitel i tvůrcem tohoto procesu, při kterém dokáže uplatňovat tvořivost a používat výchovně vzdělávací prostředky v nových situacích.

Předpokladem úspěšného výkonu učitelské profese je všeobecné vzdělání a široký filosofický, vědecký a kulturní rozhled. Odborná úroveň učitele by měla přesáhnout okruh učební látky, kterou žákům učitel zprostředkovává. Protože nároky na učitele stále stoupají, učitelé se vzdělávají a zdokonalují, aby úroveň jejich oboru odpovídala nejnovějším poznatkům vědy a výzkumu.

Žáci mají mít v učiteli oporu. Úkolem učitele je žákům pomáhat a povzbuzovat je při práci. Jeho role pomocníka a průvodce vede k respektování žáky a k posilování jejich sebedůvěry a samostatnosti. Žáci budou cítit, že se o ně a o jejich učení učitel zajímá. Žáci ale nesmí spoléhat pouze na učitele, protože by se nenaučili sami rozhodovat a být odpovědní za vlastní učení.

Hodnotová orientace pedagoga, která vychází z humanitních a demokratických systémů, jeho přesvědčení a vlastní příklad jsou hlavním nástrojem rozvoje kladného klimatu třídy.

4.1 UČITEL JAKO TVŮRCE KLIMATU TŘÍDY

Žáci očekávají od učitele přímé jednání, spravedlnost i autoritu. Kde chybí u pedagoga skutečné přesvědčení provázené odpovídajícím chováním, je malá naděje na úspěch při jakémkoliv výchovném působení.

Vzájemný respekt mezi žákem a učitelem vytváří dobré vztahy. Žáci si váží učitele, učitel si váží každého žáka a jeho studijního úsilí.

V interakci se žáky vytváří pedagog sociálně emocionální klima školní třídy. Osobnost pedagoga je zásadním činitelem vyučovacího klimatu, jeho hodnoty, zájmy, motivy a postoje k vyučování ovlivňují klima s různou intenzitou. Činnost pedagoga ovlivňuje i žákovo aktivní zapojení do výuky.

Celou svojí bytostí, tím, jaký je a co činí, se pedagog podstatně podílí na vývojovém procesu žáka. Učitel žákům pomáhá získat dovednosti, ale také ovlivňuje jejich hodnotový systém. Jaké hodnoty žáci od učitele převzou, to se projeví v celkové charakteristice klimatu třídy. Dobří učitelé představují dobré příklady a zanechávají dětem takové vzory této role, které v nich vytvoří kladný postoj k učitelům a ke vzdělání jako takovému.

I když se postoje učitele během praxe mění v důsledku bohatších zkušeností, patří k hlavním a žádoucím postojům učitele orientace na dítě, citovost, ale také umění radikálně se postavit k řešení problémů. Teprve ale poznáním skutečných podmínek života ve škole se učitel naučí učit a rozumět potřebám žáků.

Pedagog přispívá svým chováním k vytváření kladných vztahů mezi žáky, vytváření pohody a vzájemné důvěry. Uvolněné, vřelé a podporující prostředí je pak nejlepším startem pro optimální klima třídy. V dobrém kolektivu se žáci umí více akceptovat, tolerovat a vzájemně si pomáhat, v interakci s vrstevníky se učí postojům, hodnotám, dovednostem a vědomostem, které nelze získat od dospělých. Učí se prosociálnímu chování, ale i chování antisociálnímu. Vztah s druhými žáky má silný vliv na vývoj hodnot a na autonomii osobnosti.

Jaký vztah má učitel k žákům, je poznat v učitelově přípravě na vyučování, zda chodí do třídy včas, zda splní to, co slíbil, apod. I žáci projevují prostřednictvím svých činů, zda jejich učitel je pro ně autoritou nejen formální, ale i neformální.

Učitel svými postoji, názorným chováním a způsobem řízení výuky ovlivňuje kvalitu vztahů mezi žáky a tím i podobu klimatu ve třídě.

Zkušení učitelé vědí, jak působí jejich chování na žáky. Především na počátku a v prvních fázích školního života je učitel pro žáky důležitou autoritou. Právě na počátku školní docházky je osobnost učitele pro žáky subjektivně významnější než kdykoliv později a může pozitivně, ale i negativně ovlivnit žákův postoj ke vzdělání.

V prvních letech školní docházky není ještě citová vázanost na blízkou osobu oslabována orientací na vrstevníky. Žáci vztah k učiteli intenzivně prožívají a doslova na něm lpí. Chtějí se učiteli zalíbit a udělat mu radost. Příkladnost učitelova chování a kvalita jeho vztahu k dětem je základním úkolem učitele na primárním stupni.

Navázání kontaktu s učitelem pomáhá mladším žákům překonat změnu životního stylu a zvládnout novou roli. Proto by učitel měl být schopen porozumět žákům, umět se vcítit do jejich pocitů a znát dobře jejich zázemí.

4.2 VÝUKOVÝ STYL UČITELE

Pedagogická interakce se vyznačuje specifickou atmosférou, kterou vnímají učitelé i žáci. V každé třídě je jiné ovzduší, odlišná spolupráce a komunikace s žáky. Učitelé zkrátka do některých tříd chodí raději a do některých tříd méně. Na otázku proč je v některé třídě lepší spolupráce a v jiné to neplatí, existuje více odpovědí.

Žáci, učitelé, podmínky a prostředí výuky, ale také výukový styl učitele zasahují do obrazu třídy a vytváří rozdílné vyučovací klima.

Pro emocionální klima třídy a chování jednotlivých skupin žáků ve školním prostředí je rozhodující styl řízení učitele. Různé způsoby, jimiž pracují učitelé se třídami, přináší rozdílné výukové výsledky a odlišné emoční klima třídy.

Rozdíly v ovlivňování klimatu učitelem nebo učitelkou nejsou zanedbatelné. Učitelky vytvářejí vyučovací klima, kde je více tepla, hravého soupeření i relativně méně pravidel. Pro učitele je typické více organizace a kontroly.

U relativně nezkušených učitelů mají žáci pocit, že se učí společně s učitelem a že vyučování je jejich společný úkol, což vede v podstatě k pozitivnímu vyučovacímu klimatu. Začínající učitelé však mají také nejčastěji problémy s disciplínou ve třídě, motivací žáků a hodnocením, přizpůsobením se jejich individuálním zvláštnostem.

Nekázeň ve třídě způsobuje zhoršené klima výuky a ztěžuje učiteli podmínky pro jeho pedagogickou činnost. Učitelé se k žákům pak chovají nepřiměřeně, buď jako jejich kamarádi, což vede k oslabení autority učitele, nebo naopak chtějí autoritu získat příliš autoritářským způsobem (Pelikán, 1995).

Ve třídě, kde učitel „zkouší“ jednotlivé způsoby řízení výuky, chybí žákům pocit jistoty a pohody. Změny v řízení výuky se odráží v chování žáků i v klimatu třídy. Aby se příznivé klima třídy vytvořilo, potřebují žáci vedení učitele, který určí pevný řád, jasně vymezí práva a povinnosti žáků a stane se pro žáky vzorem chování.

Zkušení učitelé pracují zřejmě zase více rutinně, přičemž se v jejich práci objevuje také někdy sklon k perfekcionismu, což blokuje aktivní účast žáků při vyučování. Čím jsou učitelé zkušenější, tím větší odpovědnost si přisuzují za úspěch žáků a menší odpovědnost za jejich neúspěchy, protože vidí situaci realističtěji. Problém však je, že s přibývajícím věkem klesá u učitelů pocit uspokojení z práce s dětmi a mládeží a narůstá pocit fyzické únavy a psychického stresu. Špatný zdravotní stav učitele vede potom k všeobecně podrážděnému klimatu s tak malým stupněm tolerance a trpělivosti, že i nepatrné podněty vedou ke konfrontaci a k problémům.

Autokratický styl /autoritativní, dominantní/

Učitel autokratický preferuje pokyny a příkazy, o všem rozhoduje sám. Kontakt mezi učitelem a žákem je založen na dominanci učitele. Učitel jednoznačně determinuje žáky svými zkušenostmi, chce, aby se vše dělalo tak, jak on sám rozhodne. Žákům dává málo příležitostí, aby se samostatně rozhodli a řešili úlohy.

Ve třídě podléhá vše nepřetržité kontrole. Aktivita žáků není učitelem podporována, je přísně hlídána, aby nevybočila jeho kontrole. Žáci jsou učeni pasivitě a podřízenosti, neučí se řešit problémy. Žáci si zvykají, že podněty k činnosti, kontrola i hodnocení činnosti přichází zvnějšku. Pracovní aktivita je závislá na doзору učitele. Komunikace mezi učitelem a třídou převažuje jednosměrně - od učitele k žákům.

Učitel, který má sklon k prosazování moci, vytváří formální a hierarchické klima. Autokratický učitel si udržuje určitý odstup od žáků, vytváří izolaci jednotlivých žáků od spolužáků a ctižádostivé soutěžení. Mezi žáky dochází ke dráždivosti a agresivitě vůči ostatním členům skupiny. Napětí a nepříznivé emoční klima představuje i horší výsledky v učení žáků.

Liberální styl /slabé řízení/

Liberální učitel dává žákům relativně velkou volnost při rozhodování. Liberální styl je pro žáky méně frustrující než autokratický styl, ale má i nepříznivé účinky. Učitel klade na žáky malé požadavky a často plnění úkolů nekontroluje. Pro žáky to znamená nezájem a lhostejnost učitele k žákům.

Žáci se neučí, vyrušují, a tím ruší i práci ostatních žáků. Úroveň vědomostí a dovedností žáků je poměrně nízká, nerozvíjí se zodpovědnost, svědomitost a vytrvalost žáků. Ve třídě nejsou stanovena žádná pravidla a řád, což vede k neuspořádanému klimatu třídy a nepříznivým podmínkám výuky. Slabé řízení třídy vyvolává u žáků nudu, protože učitel frustruje jejich potřebu poznávání a činnosti.

Klima výuky je liberálním řízením chaotické a nemotivující, žáci nemají vytvořené určité návyky, potřebné pro dobré plnění výukových úkolů.

Demokratický styl /sociálně – integrační styl/

Učitel, který klade do popředí sociální a osobní vývoj žáků, stimuluje více jejich aktivitu, diskutuje s nimi o průběhu učení a o učebních úspěších.

„Učitel přiznává žákům lidská práva a důstojnost, respektuje v nich osobnost, bere je vážně, zejména je neponižuje“ (Čáp, 1996, s. 211).

Učitel demokratickým stylem projevuje žákům důvěru, chová se k nim přátelsky, žákům věří. Respektuje jejich osobnost, bere je vážně, především je neponižuje. Žáci dostávají méně příkazů, jsou podporováni k aktivitě, podílejí se na rozhodování. Učitel komunikuje se žáky otevřeně, snaží se názorům a citům žáků porozumět. Místo příkazů působí učitel hlavně vlastním příkladem.

Sociálně–integrační styl pomáhá izolovaným jedincům zařadit se do

skupiny a navázat s ostatními žáky kontakt. Zároveň učitel kontroluje ve třídě vztahy, aby se např. někdo silnější nechoval ke druhému agresivně.

Ve třídách, ve kterých se žáci mohou účastnit na řízení, panují mezi nimi lepší vztahy. Mezi žáky jsou častější kontakty, lepší postoje ke škole, třídě a výuce. Spoluúčast na řízení chodu třídy podporuje kooperaci a zodpovědnost za jednání. Učitel zohledňuje potřeby a zvláštnosti každého žáka, používá nové metody a jasná pravidla. Žáci jsou ve třídě spokojenější a vytvářejí příznivé vyučovací a třídní klima.

Pro klima třídy demokratického vedení je charakteristické:

- vzájemný respekt, úcta a tolerance, akceptace individuality
- vzájemná náročnost a zároveň opora
- podpora individuálních seberealizačních cílů
- vzájemná odpovědnost
- odpovědnost vůči vztahu (je chápán a prožíván jako hodnota, o kterou je třeba pečovat a starat se)

4.3 AUTORITA UČITELE

Předpokladem pořádku a organizovanosti vyučování je stanovení jasných cílů a úkolů, kdy každý žák ví, co má dělat. Žáci velmi dobře znají svoje povinnosti a vědí, co si smí a nesmí ve vyučování dovolit. Zůstává na učiteli, zda dosáhne kázně ve své výuce.

Řád je do značné míry založen na vytvoření pozitivního klimatu třídy a na dobré realizaci a řízení vyučování. Pokud má učitel přiměřenou autoritu ve třídě, žáci ji uznávají a přijímají. Tak má učitel vytvořeno vhodné prostředí pro vyučování.

Autorita je sociálním vztahem mezi lidmi, kteří na jedné straně představují nositele respektu, úcty, a na druhé straně se vztahuje k jednotlivcům, kteří respekt a úctu projevují. Vyplývá z úřední moci a z jeho osobnosti. Aby se učitel stal pro žáky vzorem a mohl splnit požadavky společnosti, potřebuje její podporu. Autoritu posiluje /nebo oslabuje/ škola i vyučovací předmět.

Ve škole jsou učitelé autoritou, protože ovlivňují chování a činnosti žáků. Tím, že učitel získává pravomoc, rozhoduje o tom, čemu a jak se žáci budou učit. Učitel žáky hodnotí i odměňuje.

S autoritou učitele je vždy spojena i jeho odpovědnost vůči žákům. Autorita je jedním z nezbytných předpokladů úspěšné práce učitele a předpokladem pro vznik optimálního klimatu třídy. Učitel musí mít autoritu, aby vůbec mohl učit.

Autorita učitele není stálá, je proměnlivá. Závisí nejen na vlastnostech učitele, ale i na celkovém klimatu školy, žácích a na veřejném mínění. Chce-li mít učitel mezi svými žáky vliv, musí svoji autoritu neustále posilovat nejen zvyšováním svojí odbornosti, ale i neustálým zájmem o dění ve své třídě.

Na autoritu učitele působí vzájemné vztahy mezi pedagogy. Učitel, který chce získat autoritu na úkor svých kolegů např. tak, že ostatní učitele před žáky pomlouvá, své autoritě určitě neprospěje. Naopak je důležitá vzájemná podpora, společný názor učitelů a důslednost celého

pedagogického sboru.

„Autorita jednotlivého učitele není jen jeho vlastní záležitostí, ale je výsledkem společného úsilí sboru, který získává respekt ke škole jako celek“ (Pařízek, 1996, s. 72).

Jednotnost názorů, postojů i hodnocení učitelů a vedení školy posiluje u žáků nejen autoritu školy a každého učitele, ale podporuje i optimální klima školy, které by bez dobré organizace a řádu nemohlo vzniknout.

Těžko se dá od žáků očekávat, že si učitele hned při první hodině oblíbí. Pro vznik osobních vztahů chybí vzájemné zkušenosti a ty se utvoří teprve na základě učitelské formální autority.

Formální autorita vychází z respektu k osobě konkrétního učitele a z oboustranné důvěry žáka a učitele. Formální autorita je dána předpisy, které vymezují postavení učitele.

Formální autorita jako pravomoc vyplývá z úlohy učitele jako zástupce společnosti, který smí v určité míře rozhodovat o odměnách a trestech, organizovat vyučování, hodnotit žáky apod.

Učitel, který s úspěchem vládne formální autoritou podle pravidel a má určité pedagogické schopnosti, si získá úctu žáků. Vztah se časem promění a bude vycházet z osobnosti učitele. Jestliže si žáci začnou vytvářet vlastní představu o sobě prostřednictvím uznání učitele, tak si učitel vytvořil „osobní autoritu“ a nejlepší předpoklad pro úspěšnou spolupráci a pro vytvoření příjemné a neohrožující atmosféry ve třídě.

Žádný učitel nevystačí s formální autoritou. Pro úspěch výchovy je nutná i autorita uznávaná žáky. Učitelé se proto snaží dosáhnout u svých žáků neformální autority, protože neformální autorita vytváří nejpříznivější podmínky pro kladné klima třídy a pro učení a rozvoj žáků.

Autorita daná žáky nebo také neformální autorita není závislá na úředním postavení učitele, ale je výrazem dobrovolného vztahu žáků k učiteli. Vyjadřuje nepovinné uznání a přijetí vedoucí úlohy pedagoga. Autorita v tomto významu znamená vážnost, úctu, ochotu respektovat slova učitele (Pařízek, 1996).

Každý začínající učitel brzy pozná, že základem úspěšného zvládnutí pedagogické profese je schopnost vybudování a udržení neformální autority.

Vybudování neformální autority učitele je v dnešní době nelehké. Ve společnosti se rozpadá systém obecně sdílených hodnot, o něž by se autorita měla opírat a tím dochází k celkové krizi autority ve společnosti.

Klima ve třídách se mění, v chování žáků a v jejich vztazích se odráží také povaha celé společnosti. Výchova v rodině často selhává. Žáci nejsou z domova vedeni k uznávání autority školy. Každý učitel se s tímto společenským jevem musí vyrovnat a učit žáky respektovat autoritu učitelů. Žáci musí pochopit podstatu svobody, která je založena nejen na respektování práva jedince, ale i na jeho odpovědnosti za své jednání.

Učitel bez autority obtížně dosáhne žádoucího klimatu třídy. Autorita není vlastnost, ale vztah. Základem je snaha napodobit učitele v těch vlastnostech, které by žáci chtěli mít.

Pozitivním rysem klimatu třídy je především respekt osoby učitele. Neformální autorita učitele záleží na znalosti předmětu, na umění vyučovat a na přístupu učitele k žákům. Žáci u učitelů oceňují, že jim není lhostejný žákův prospěch a vztah ke škole, ale oceňují i oblékání a vyjadřování učitele. To je pro ně projevem úcty a zájmu o ně.

Vybudování neformální autority není vůbec jednoduchou a jednoznačnou záležitostí. V přípravě budoucích učitelů na vysokých školách se objevuje málo výcviku pro orientaci ve skupinové dynamice žáků i rozvoj řídicích schopností skupiny. Často se ale s podobnými starostmi potýkají i zkušení učitelé, kteří se dříve spoléhali hlavně na autoritu formální.

Klíčovou roli má ve třídě učitel. Učitel musí prokázat řadu důležitých schopností, aby mohl vztahy se žáky budovat s velkou dávkou klidu, trpělivosti a odvahy, ale i s jasnými pravidly, popřípadě i sankcemi.

Jedině vztah postavený na vzájemné domluvě, úctě a respektu celkově podpoří zdravé klima třídy a tím i zlepší vyučovací proces a vzájemnou interakci.

Do určité míry je autorita učitele závislá i na motivaci žáků. Žáci, pokud získají zájem o předmět učitele a chtějí se od něj něco naučit, respektují učitele přirozeně, ze své vůle a zájmu. Záleží na učiteli, jak dovede žáky zaujmout, pozitivně je motivovat k učení a vytvořit ovzduší vzájemné důvěry a podpory autority.

Učitelé nejvíce vyzdvihují charakter a kladné vlastnosti pedagoga - pravdomluvnost, čestnost, upřímnost, sebeovládání apod. Odborná způsobilost učitele je nutná podmínka, bez ní učitel autoritu žáků nezíská. Žáci spíše respektují učitele, který neumí dobře učit, než někoho, kdo si není jistý znalostmi svého předmětu (Vališová, 1999).

4.4 HODNOCENÍ ŽÁKŮ

Podstatou školního hodnocení je zjištění stavu vědomostí, dovedností a postojů. Je to činnost, která může svými důsledky žákovi hodně pomoci, ale může žákovi i ublížit, která dává klimatu třídy určitou podobu, protože ovlivňuje postoje žáků k vyučování.

Hodnocení je založeno na mezilidském vztahu, se všemi radostmi i starostmi. Vypovídá o cílech a koncepci výuky, je nejdůležitější složkou komunikace mezi učitelem, žákem a rodiči žáků.

Pro žáky je školní hodnocení jednou z nejzávažnějších školních aktivit. Školní hodnocení podněcuje žáky k práci, motivuje, působí na aktivitu rodičů ve vztahu ke škole, stává se nedílnou součástí klimatu třídy.

Hodnocení ale také často žáky znepokojuje a snižuje jejich životní pohodu. Působí na psychickou odolnost a na sebeúctu žáků. Hodnocení učitele výrazně formuje sebeobraz žáka.

Žák si pocit vlastní hodnoty vytváří na základě vnějšího sociálního hodnocení. Jestliže je žák hodnocen s láskou a porozuměním pro své potřeby, je schopen poznat vlastní hodnotu a naučit se hodnotit své vlastní chování i možnosti. Na svět pak pohlíží s důvěrou a sebeúctou.

Ponižující nebo nevhodné hodnocení postupně vytváří u žáků záporný vztah ke škole a ke vzdělání, nepříznivě ovlivňuje vztahy mezi žáky a tím i podmínky pro dobré klima třídy.

Kolář (1998, s. 7) uvádí, že hodnocení „přináší radost, uspokojení, ale i spoustu slz a smutků, přináší napětí, ale i motivuje, vede k hledání tzv. vedlejších cest k dosažení ocenění a provokuje kvalitní výkony žáků, vytváří vztahy neporozumění až nepřátelství mezi učiteli a žáky, ale na druhé straně i vztahy vzájemného hlubokého pochopení a sblížení.“

Za školní hodnocení se považují všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které ovlivňují školní výuku. Je to dovednost, která zahrnuje porozumění, rozhodování mezi možnostmi, reagování na skutečnost a ocenění.

Hodnocení rozlišuje důležité jevy - dobré od špatných. Má různé podoby a týká se různých vztahů v systému školy.

Hlavní úkoly školního hodnocení:

- učitelovo hodnocení informuje o úrovni žakových výkonu, slouží samotnému žákovi jako důležitá pomoc při jeho práci ve škole
- hodnocení informuje žáka, do jaké míry zvládá požadavky, ukazuje mu, v čem se má zlepšit, jak by měl dále postupovat a jak odstranit nedostatky
- motivuje žáka k další činnosti, posiluje jeho sebedůvěru
- učitele hodnocení informuje o účinnosti zvolených postupů a metod, je zpětnou vazbou toho, jak práce ve škole dosahuje předpokládaných cílů
- hodnocení je prostředkem výuky, je to významná dovednost, kterou by žáci měli umět
- školní hodnocení ovlivňuje klima třídy

Školní hodnocení informuje o výuce, ale je zároveň i nezbytnou součástí výuky. Má vliv na to, do jaké míry bude výuka žákovi prospěšná a do jaké míry bude pro něj příjemná. Bude-li školní hodnocení podporovat procesy žakova učení, stane se výuka pro žáka prospěšná.

Protože o celkové kvalitě školní práce spolurozhoduje i kvalita školního hodnocení, musí hodnocení přispívat k dobrému pracovnímu klimatu školy a třídy, v nichž děti školou povinné tráví velkou část svého času. Výuka se pak pro žáky stane příjemnou aktivitou.

Způsob kontroly a hodnocení žáků vychází z učitelova pojetí výuky, z jeho sebereflexe a postojů, které si učitel vytváří ke své práci a k žákům.

Hodnocení má žáky motivovat, pobízet je, aby se lépe učili, a tak dosahovali lepších výsledků.

Motivace jako výsledek interakce mezi osobností žáka, učitelem,

spolužáky a učivem, je ovlivněna momentální náladou či klimatem třídy. Pozorný učitel zná úroveň motivovanosti svých žáků a rozvíjí třídní kolektiv tak, aby docházelo ke zkvalitňování a optimalizaci vyučovacího procesu a klimatu třídy.

Spravedlivé hodnocení žáků patří k dovednostem učitelů. Žáci by se měli podílet na hodnocení své práce a měli by se naučit sami sebe hodnotit a kontrolovat. Také vzájemné nebo skupinové hodnocení poskytuje žákům prožít pocit zodpovědnosti a posílí u nich společné sdílení a zájem o vzdělávání.

Nejčastěji je ve školním hodnocení používán systém sociálního srovnávání žákova výkonu s výkony ostatních. Vzhledem k tomu, že se většina hodnocení žáků odehrává veřejně, mohou žáci pozorovat jeden druhého a získat cenné zkušenosti. Hodnocení patří mezi formy zpětné vazby, která přináší informace o správnosti a o učitelově postoji k chování žáka.

Důležitým prvkem při hodnocení je pochvala výkonu žáka a tím i podpora jeho rozvoje a upevnění učiva. Účinky závisejí na tom, jak je pochvala dovedně učitelem používána. Pochvala, která souvisí s výsledky žáka, vyjadřuje upřímné potěšení učitele, je efektivnější než pravidelně poskytovaná pochvala, která tyto prvky postrádá.

Snad každý žák si přeje, aby učitel hodnotil spravedlivě. Učitel by měl hodnotit žáky individuálně, bez ohledu na třídu. Většinou však na třídu pohlíží jako na celek, hodnotí jí jako „dobrou“, či „špatnou“ (Lašek, 1993).

Postoje učitele vznikají v průběhu jeho pedagogické činnosti. Zahrnují pozitivní nebo negativní hodnocení i tendenci určitého chování.

V hodnocení učitelů se někdy objevuje i určitý stereotyp a osobnost žáka nebo celou třídu hodnotí učitelé často nesprávně podle školní úspěšnosti.

V učitelském sboru zpravidla vznikají sdílená kritéria, kterými se pak více či méně řídí ve svém přístupu k žákům i jednotliví učitelé. Pohled na určité žáky a třídu se v průběhu času stává shodný i pro ostatní učitele

nebo celý učitelský sbor. Učitelé potom vnímají žáky stále stejně a jejich setrvalé názory se projevují i v klasifikaci a hodnocení.

Učitelé nechtějí nebo se i bojí své jednání měnit. Nechtějí připustit, že se žákovy školní výsledky nebo chování celé třídy změnilo a že je k tomu potřeba se vyjádřit a přizpůsobit hodnocení, vytvořené postoje a názory.

Učitelé, kteří učí v několika třídách najednou, nemohou dobře žáky poznat, hodnotí žáky často ještě dříve, než se s nimi setkají. Žáci také reagují na učitele jinak než na ostatní vyučující, se kterými jsou v denním kontaktu. Klima, které v těchto vyučovacích hodinách vznikne, se od ostatních předmětů může výrazně lišit, kladně nebo záporně. Sociální vztahy se v takových třídách oboustranně déle navazují a optimální klima se nemusí vždy vytvořit.

Většinou si ale učitelé vytvářejí vlastní očekávání výkonu žáků. Prospěchově slabé žáky hodnotí učitelé někdy hůře a dobré výsledky u nich považují za štěstí nebo náhodu. Také u nich rozhoduje předmět, zda v něm patří mezi lepší nebo horší žáky.

Vlastnosti žáků se nemají stát při hodnocení rozhodující, přesto učitelé žáky hodnotí podle toho, jak se žáci ve vyučování učiteli jeví, jak se zdají být aktivní nebo ochotní. Postoje učitelů se některými vlastnostmi žáků snadno zkreslí, protože jim vnější projevy žáků mohou být osobně sympatické nebo méně příjemné.

Žáci, kteří se učiteli zdají být snaživí a pilní, hodnotí učitelé za nadané, oblíbené a ochotné spolupracovat. Kdo se nejeví jako pilný, je učitelem třeba podhodnocen.

Jestliže učitel podle jedné charakteristiky usuzuje i ostatní vlastnosti žáka, hodnotí žáka subjektivně a nepomáhá mu vytvořit vlastní sebeobraz a sebedůvěru. Opakované hodnocení, které žáka podceňuje, způsobuje lhostejnost vůči učiteli, strach a úzkost ze selhání. Žáci, kteří jsou naopak nadhodnocováni, jsou zvyklí na cizí pomoc a získají dojem, že jim všechno jednou projde.

Při hodnocení záleží i na samotné třídě, ve které je žák hodnocen.

Stejný žák je učitelem hodnocen odlišně ve třídě, kde jsou žáci schopnější, aktivnější, více se prosazují, a jinak ve třídě, kde jsou žáci průměrní, s menším zájmem o učení a ochotou spolupracovat.

Slovní hodnocení na rozdíl od tradičního hodnocení více informuje a diagnostikuje, umožňuje posoudit žákův výkon i celou osobnost žáka. Žáci a rodiče ale často „dopisu“ nerozumí, protože je pro ně málo přehledný. Znamky jsou pro žáky hodnotou, která je pro ně srozumitelná a dá se vzájemně porovnat. Slovní hodnocení ani výrazněji na příznivé klima třídy nepůsobí.

Ve škole se nehodnotí jenom práce a prospěch. Učitel se také zabývá žakovým chováním. Nevhodné chování žáka musí řešit učitel individuálně, případ s žákem projednat a nabídnout případnou pomoc. Pro hladký průběh řešení případu je účinná poklidná atmosféra založená na vzájemné důvěře.

Atmosféra strachu při hodnocení v některých vyučovacích hodinách je projevem deformace osobnosti učitele a ve třídě vytváří klima napětí a nejistoty. Hodnocení nesmí být v žádném případě prostředkem k řešení kázeňských problémů (Fialová a kol., 1996).

Úkolem hodnocení je optimálně rozvíjet každého jedince a vytvářet ve třídě dobré pracovní klima. K hodnocení patří citlivý a zodpovědný přístup, klidná, důstojná a nestresující atmosféra.

4.5 PREFERENČNÍ POSTOJE UČITELŮ K ŽÁKŮM

Ať učitel chce nebo nechce, mezi ním a každým jednotlivým žákem spontánně vzniká vztah. Je to jeden ze základních mezilidských vztahů ve vývoji člověka. Nemusí být ani uvědomován, ani nemusí dojít ke zpětné vazbě, a přesto učitelova osobnost významně vstupuje do ontogeneze osobnosti dítěte.

Učitelé si někdy ani neuvědomují, jak velký mají vliv a jak trvalou stopu ve svých žácích zanechávají.

Předpokladem utváření zdravých vztahů učitel - žák je určitý výchozí postoj učitele. Spočívá v tom, že učitel nepriviliguje některé žáky na úkor druhých nebo že si nevybírání jedny žáků ke kladným vztahům, zatímco jiné nemá rád.

Tak jako má učitel vyhraněný postoj k jednotlivým žákům, tak stejně může být postoj učitele vyhraněný k celé třídě. Způsob, kterým učitel se žáky mluví, ovlivňuje jejich osobnostní vlastnosti i jejich školní výkon. Žáci podle toho mění svůj vztah k učiteli i k danému předmětu. Převládá-li v učitelových postojích nespravedlnost a zaujetí, ovlivňuje to celkovou atmosféru výuky a narušuje vztahy ve třídě.

Tzv. preferenční postoj učitelů k žákům vzniká na základě subjektivního vnímání žáka a citového zaujetí. Učitelé si všímají některých žáků více než jiných a často je objektivně nehodnotí.

Preferenční postoj je zaměřenost učitele na některé žáky, kterým učitel věnuje více pozornosti. Učitel žáky častěji podhodnocuje nebo nadhodnocuje, svým hodnocením ovlivňuje jejich školní výkonnost, sebehodnocení i vztah ke škole (Průcha, 1995).

Příčinou vyhraněného postoje učitele k žákům jsou faktory, které souvisejí s učitelem samotným, s charakteristikami žáků a s vyučovacím předmětem.

Postoj učitele ke třídě a k jednotlivým žákům je poměrně složitý. Projevuje se jako stálý způsob reakce učitele na danou situaci. Vzniká

nejen při bezprostřední interakci se žákem, ale často dávno předtím. Informace získává učitel z materiálu o žákovi, od ostatních učitelů nebo od rodičů žáků.

Vnímání (percepce) - vytváření „obrazu“ druhé osoby, nezahrnuje jenom fyzické, ale i psychologické charakteristiky dojmu o jiných lidech. Dojem, který vznikne, je víc než pouhý vjem, protože obsahuje i určité úsudky o druhém. Vnímání se podílí na charakteristice sociální komunikace a podobě mezilidských vztahů.

Způsob, jak učitel vnímá žáka a žák učitele i jak se vnímají žáci vzájemně, působí na vzájemnou interakci i na charakter klimatu třídy.

Na vnímání žáků a jejich hodnocení se podílejí rozličné faktory, které vycházejí buď z daných podmínek učitele nebo se týkají jeho osoby. Percepce učitele se ovlivňuje také prvním dojmem i různými předsudky.

Jedním z faktorů ovlivňujících vnímání žáků je sociální role učitele. Třídní učitelé znají své žáky hlouběji, mají více času poznat i jejich charakterové vlastnosti, osobnostní rysy a rodinné zázemí žáků. Netřídní učitelé, protože vyučují ve třídě méně hodin, žáky více nepoznají a proto vytvářejí obvykle i rozdílné vyučovací klima.

Na druhé straně mají třídní učitelé tendenci nadhodnocovat svoji třídu, za každou cenu žáky hájit. Větší pozornost věnují i sociálně-psychologickým charakteristikám žáků. Cítí se zodpovědní za třídu, mají pocit sounáležitosti a současně si uvědomují, že problémy musí řešit.

Třídní učitel působí na klima třídy intenzivně a jeho vztah k žákům podstatně ovlivňuje celkovou podobu klimatu třídy. Třídní učitel se žáky častěji komunikuje, poznává žáky i v jiných situacích než je školní vyučování, vytváří se žáky základní podmínky pro optimální klima třídy. Žáci by proto měli mít u třídního učitele pocit jistoty a opory, měli by mu důvěřovat a nebát se s ním komunikovat. Dobré klima třídy a kladné vztahy mezi učitelem a žáky se následně projeví ve všech vyučovacích předmětech.

Očekávání učitele významně ovlivňuje nejen prospěch a chování žáků, ale také třídní klima. Žáci, kteří odpovídají představě pojetí

ideálního žáka, bývají učitelem nadhodnocováni, žáci, kteří se spíše představě učitele vzdalují, bývají podhodnocováni. Neobjektivní hodnocení učitele ohrožuje zdravou atmosféru ve třídě a narušuje dobré vztahy mezi žáky.

Důsledky učitelova očekávání se nejčastěji projevují u žáků, kteří jsou citliví, snadno se nechají ovlivnit nebo se svými vlastnostmi liší od ostatních žáků. Jestliže žáci pochopí představu, kterou učitel o nich má, začnou se podle ní chovat a měnit své pojetí sebe sama. Žáci se začnou měnit právě v tom směru, který učitel očekával při své předpovědi.

Zamezit negativnímu vlivu preferenčních postojů může učitel jedině změnou svého způsobu pedagogického myšlení. Při poznávání žáků musí vycházet z reálných možností žáků a třídy a z ověřených údajů, které získal prostřednictvím metod pedagogické diagnostiky a z vlastní zkušenosti se žáky.

Na postoje učitelů nejčastěji působí, jak se skutečné žákovy vlastnosti a projevy jeví, jak je žák učitelem viděn a jaký dojem na něho dělá. I když mají být učitelé ve výkonu své profese v postojích k žákům neutrální, málokdy se ubrání tomu, že někteří žáci jsou jim sympatičtější než jiní, že některé žáky považují za schopnější než jiné. Učitelé si vytvářejí postoje i k celým třídám, některé třídy si oblíbí více, jiné třídy méně.

Jak jsou žáci vnímáni a posuzováni učitelem, ovlivňuje jejich sebedůvěru a sebejistotu.

Sebeobraz žáků je naučený a závisí na popisech poskytovaných okolím. Tento obraz může i nemusí být správný. Podstatné je, že žáci tento obraz přejímají již hotový.

Učitelé ale vysílají žákům i opačné signály, podle toho také žáci sami sebe a své schopnosti hodnotí. Důsledkem negativní percepce učitele je záporné sebehodnocení a sebereflexe žáků i celé třídy. Jestliže se žákům bude opakovat, že nic neumí a jsou hloupí, začnou se jako hloupí vnímat.

Bude-li se žákům často říkat, že jsou hodní a šikovní, začnou se také tak vnímat.

Příznivé podmínky školního prostředí vytvářejí předpoklad, že si žáci ke škole vybudují kladný vztah a nechají se působením školy ovlivnit. Pozitivní klima školy a třídy se projeví hlavně ve vztazích mezi účastníky vyučování, na sebereflexi žáků a na jejich potřebě sebevzdělávání.

Preferenční postoje učitelů se většinou týkají jen určité části žáků ve třídě. Tito žáci se více dostávají do učitelovy pozornosti, která se promítá nejen do výkonů žáků, ale především do jejich sebereflexe, do vztahů ke škole a učiteli i do postavení samotného žáka ve třídě. I když jsou postoje učitele k žákům většinou neuvědomělé a navyklé, ovlivňují celý pedagogický proces a formování osobnosti žáka.

Preferenční postoje nemají přímý dopad jenom na žákovu osobnost. Dochází i ke změnám v oboustranné interakci mezi učitelem a žákem. Pozitivní preference působí na žákovu úspěšnost, která vede k dalšímu upevňování ze strany učitele.

Naopak negativní hodnocení ze strany učitele vytváří méně příznivé nebo vysloveně nepříznivé podmínky pro dosahování školní úspěšnosti. Žák v důsledku nepříznivých podmínek spíše selhává, což učitele upevňuje v jeho negativním preferenčním postoji k žákovi. Nedůvěra ve vlastní síly záporně ovlivní vztah k předmětu a výkony žáka, které nebudou odpovídat jeho skutečným schopnostem.

Na žáka a školní třídu nemá vliv učitel jako izolovaný jedinec, ale skupina učitelů a širší sociální prostředí, v němž škola funguje. Na třídu má nejvíce vliv tzv. „souhrnný učitel“ (Pelikán, 2002), který je tvořen několika nejvýraznějšími pedagogy, kteří ve třídě vyučují. Učitelé svými styly vyučování a přístupy k žákům ovlivňují charakteristiku třídy, vzájemnou interakci i studijní výsledky žáků.

Vzhledem k tomu, že učitelé vytvářejí preferenční postoje i k celým třídám, ovlivňují tím atmosféru a klima třídy. Žáci umí pozorně vnímat učitele, a jestliže poznají, že k nim učitel není spravedlivý, ztratí učitel u žáků důvěru.

Upřednostňování některých tříd nevytváří obraz objektivního učitele. Třídy, kterých se přímo učitelovo zaměření netýká, mohou trpět

pocitem, že je učitel zanedbává a nezáleží mu na nich. Takovéto pocity nespravedlnosti ovlivňují nejen názory třídy o učiteli, ale oslabují i vztah žáků k učivu, jejich motivaci, zájem o učení a následně negativně mění i vzájemné vztahy žáků.

Učitelův postoj ke třídě a k jednotlivcům se promítá do způsobu jednání učitele a do průběhu pedagogické interakce. Má-li učitel k žákům kladný postoj, jedná s nimi jinak než se žáky, ke kterým chová záporný postoj.

Ve výuce, kde se žáci nebojí naplno se zapojit do učebních činností a nemají strach, že se jim bude někdo posmívat nebo že se dostanou do trapných situací, je vytvořena příjemná a neohrožující atmosféra. První krok k úspěšnému vzdělávacímu procesu. Učitel takovou atmosféru je schopen vytvořit svým citlivým, vnímavým a nezaujatým hodnocením, hledáním objektivních informací o žákovi, respektováním emočních potřeb žáků a především svým pozitivním přijímáním každého žáka.

Ve školách, kde učitelé umí projevit zájem o předmět a o poznání vůbec, vládne klima vzájemné důvěry. Učitelé dávají svými postoji žákům stále najevo, že od nich vyžadují dobré výkony a že jsou přesvědčeni, že žáci těchto výsledků mohou dosáhnout. Žáci se totiž do značné míry učí tak, jak si jejich učitelé myslí, že se budou učit. Zároveň mají žáci ve třídě pocit bezpečí a necítí se ohroženi. Vědí, že když se budou snažit, učitel na to odpoví kladně.

Opravdový kladný emoční vztah učitele obohacuje individuální rozvoj každého žáka, jeho osobnostní a sociální vývoj. Harmonie ve třídě, zásady a hodnoty, které se stávají mezi žákem a učitelem určitým způsobem jednání, začnou být součástí třídního klimatu.

„Můžeme patřit k nejvzdělanějším lidem pod sluncem, ale nebude nám to k ničemu, pokud budeme sami sebe prožívat zmateně, nešťastně a neuspokojivě. Pokud má být „vědění“ pro jedince skutečnou hodnotou, pak musí sytit „bytí“ (Fontana, 1997, s. 270).

4.6 „SOKRATOVA PŘÍSAHA UČITELE“

Osobnost učitele má vytvářet pozitivní školní klima a naplňovat tak „Sokratovu přísahu,“ která vyznívá v duchu humánní školy, o kterou všichni usilujeme (Grecmanová, 1994).

Jako učitel a vychovatel se zavazují:

- dbát na individuální zvláštnosti každého dítěte a bránit je vůči všemu zlému
- ručit za nepoškození jeho tělesného a duševního vývoje
- dbát na jeho vývoj, naslouchat mu, brát ho vážně
- hledat jeho souhlas ke všemu, co činím s jeho osobou tak, jak bych to činil u dospělých
- vykládat zákonitosti jeho vývoje v jeho prospěch a umožnit mu tuto zákonitost akceptovat
- rozvíjet a akceptovat jeho vlohy
- přijmout jeho slabosti a stát při něm při překonávání strachu a viny, zloby a lži, pochyb a nedůvěry, nedůtklivosti a sobectví všude tam, kde to potřebuje
- nepodlamovat mu vůli i tehdy, když se zdá jeho jednání nesmyslné, ale pomoci mu ovládnout vůli rozumem
- připravit ho pro převzetí zodpovědnosti ve společnosti
- nechat ho poznat, jaký je svět, bez toho, že by ho podrobil
- umožnit mu dozvědět se, co je dobrý život
- dát mu vizi lepšího světa a jistotu, že je možné je dosáhnout
- učit ho pravdomluvnosti

Tím se také zavazují:

- starat se podle svých možností o to, aby také následující generace našly svět, ve kterém se vyplatí žít a aby nebyly zatíženy našimi starostmi a těžkostmi
- zdůvodňovat veřejnosti svá přesvědčení a činy, vystavit se věčné kritice, svědomitě zkoumat své úsudky
- vystupovat proti všemu, co by bránilo uskutečnit tento slib

5. EMPIRICKÝ VÝZKUM

Cílem výzkumu je zjistit kvalitu sociálního klimatu ve školních třídách soukromé základní školy a státní základní školy.

Sociální klima je typické pro každou třídu, ovlivňuje vztahy mezi žáky a současně je vzájemnými vztahy žáků vytvářeno. Mezi hlavní ukazatele klimatu školní třídy patří právě vzájemné vztahy mezi žáky.

Každý žák ve třídě zaujímá v sociální hierarchii skupiny pozici, která je závislá na tom, jak je jedinec pro skupinu důležitý.

Ve školní třídě působí sociální klima na efektivitu žákova učení, na rozvoj jednotlivců, vývoj třídy jako celku a na spokojenost žáků ve třídě.

Úkolem výzkumu

1. Porovnat kvalitu sociálního klimatu ve školních třídách státní a soukromé ZŠ, porovnat mezi sebou výsledky na 1. a 2. stupni
2. Zjistit, jak žáci prožívají a hodnotí svoji třídu a jaké jsou sociální vztahy žáků v jednotlivých třídách.

Hypotézy

1. Sociální klima je lepší ve třídě s menším počtem žáků.
2. Na 1. stupni je příznivější klima třídy než na 2. stupni.

Charakteristika a popis šetřeného vzorku základních škol

Pro výzkumný vzorek byly vybrány dvě základní školy - soukromá ZŠ Univerzum a státní ZŠ Ústavní v Praze.

Reprezentativnost vzorku je založena na zastoupení školy soukromé a školy státní vzhledem k typu a lokalitě škol.

Na 1. stupni byla vybrána 4. třída. Vztah třídy ke školním normám bývá v tomto období kladnější a projevuje se i vyšším učebním úsilím. Každý žák ve třídě zaujímá určitou pozici a vytváří s ostatními žáky vzájemné vztahy.

Výzkum byl realizován na konci školního roku (v období přijímacích zkoušek), proto byl na 2. stupni vybrán 8. ročník. Na 2. stupni se zpravidla žáci uzavírají do sebe. Vliv sociální skupiny vrstevníků se stává důležitější než působení dospělých. Ve třídách vznikají neformální uskupení, mezi žáky převládají i tendence k individualismu. Vztahy ve třídě se vyvíjejí a klima třídy se mění podle toho, jak je pro žáky významný závěr školy z pohledu budoucnosti.

Celkem se zúčastnilo 71 respondentů, z čehož 27 respondentů reprezentuje výpovědi žáků ze ZŠ Univerzum (ve 4. třídě 15 a v 8. třídě 12 respondentů).

Výpovědi žáků ze ZŠ Ústavní představuje 44 respondentů (ve 4. třídě 21 a v 8. třídě 23 respondentů).

Použité metody

Žáci v každé třídě obdrželi dva dotazníky:

1. SO-RA-D dotazník

2. Dotazník sociálního klimatu třídy

SOCIOMETRICKO RATINGOVÝ DOTAZNÍK (SO-RA-D)

Dotazník zjišťuje strukturu interindividuálních vztahů mezi žáky ve třídě a jejich vzájemné osobnostní charakteristiky. Výsledky se mohou posuzovat z pohledu třídy, ale také z hlediska pozice a role jednotlivých žáků ve třídě.

Údaje nejsou anonymní, proto se pozná orientační charakteristika každého žáka.

Dotazník SO-RA-D je zaměřen na oblíbenost – sympatii a vliv žáků ve třídě.

Žáci se vyjádří ke všem spolužákům, hodnotí se navzájem pomocí běžných známek.

VLIV ŽÁKŮ

- 1 – nejvlivnější žák třídy
- 2 – patří mezi několik nejvlivnějších
- 3 – má průměrný vliv
jako většina žáků
- 4 – má slabý vliv
- 5 – nemá žádný nebo téměř žádný vliv

OBLIBA ŽÁKŮ

- 1 – velmi sympatický
- 2 - sympatický
- 3 – ani sympatický,
ani nesympatický
- 4 – spíše nesympatický
- 5 – nesympatický

DOTAZNÍK SOCIÁLNÍHO KLIMATU TŘÍDY

Dotazník je zaměřen na sociální klima třídy z hlediska postojů, názorů a vnímání klimatu třídy.

Žáci vybírají z číselné posuzovací škály číslo, které se podle jejich názorů více přibližuje k jednomu tvrzení (viz příloha č.1)

Dotazník posuzuje klima třídy podle 4 hledisek:

1. soudržnost třídy (otázky č.1 – 5)
2. postoje k učení (otázky č.6 – 10)
3. spokojenost ve třídě (otázky č.11 – 15)
4. postoje k pravidlům (otázky č.16 – 20)

Způsob zpracování

Na státní základní škole jsem žákům dotazníky zadávala sama, na soukromé škole byly dotazníky zadávány jednotlivými vyučujícími. Vlastní práce žáků proběhla ve dvou etapách.

Nejprve byly žákům sděleny instrukce k dotazníku SO-RA-D, u mladších žáků byl vysvětlen obsah pojmu vliv a sympatie. Ve druhé fázi hodnotili žáci klima ve třídě pomocí číselné škály.

Žáci zadání a formulaci otázek pochopili, vyplněné dotazníky jsem statisticky vyhodnotila.

SOCIOMETRICKO RATINGOVÝ DOTAZNÍK

Žáci hodnotili spolužáky podle kritérií vlivu a obliby, vybírali z numerické posuzovací škály.

Zpracování získaných číselných údajů bylo formou matice vlivu a obliby žáků ve třídě (viz přílohy 1 – 4).

Základními číselnými výsledky jsou součty sloupců v tabulce vlivu a sympatie, protože ukazují celkové hodnocení vlivu a obliby žáka ve třídě. Součty řádek charakterizují vliv nebo sympatii hodnotícího ke spolužákům.

Pořadí vlivu: Pořadí vlivu ukazuje možnosti jednotlivých žáků v rozhodování a ovládání ostatních. Zjistí se vůdcové a okrajoví žáci.

Pořadí sympatie: Pořadí sympatie popisuje míru emocionálního přijetí žáka ostatními spolužáky, oblíbenost nebo odmítnutí spolužáky.

Pořadový korelační koeficient: Východiskem je srovnání, jak se žák umístil v pořadí mezi ostatními v obou korelovaných charakteristikách – ve vlivu a v sympatii ve třídě. Ukazuje soudržnost třídy.

Hodnota koeficientu pořadové korelace je vypočítaná podle Spearmanova vzorce:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{N(N^2 - 1)}$$

d = rozdíl mezi pořadím každého žáka

N = počet žáků ve třídě

DOTAZNÍK SOCIÁLNÍHO KLIMATU TŘÍDY

Získané údaje měří variabilitu šetřeného vzorku.

Podle povahy jednotlivých proměnných, které charakterizují klima třídy, signalizuje vypočtená hodnota, zda je klima příznivé nebo nepříznivé.

Výsledky výzkumu

Tab. 1 **Variabilita ZŠ UNIVERZUM : 4. třída**

	<i>Aritmetický průměr</i>	<i>Směr. odchylka</i>	<i>Medián</i>	<i>Modus</i>
<i>Soudržnost třídy</i>	13,2	3,61	14	2
<i>Postoje k učení</i>	12,3	3,55	12	2
<i>Spokojenost ve třídě</i>	9,13	3,22	9	1
<i>Postoje k pravidlům</i>	8,53	2,47	8	1

Tab. 2 **Variabilita ZŠ UNIVERZUM : 8. třída**

	<i>Aritmetický průměr</i>	<i>Směr. odchylka</i>	<i>Medián</i>	<i>Modus</i>
<i>Soudržnost třídy</i>	12,58	4,12	12,5	2
<i>Postoje k učení</i>	13,25	3,65	14	2
<i>Spokojenost ve třídě</i>	10,16	3,75	10	1 a 2
<i>Postoje k pravidlům</i>	15,08	5,16	14,5	2

Tab. 3 Variabilita ZŠ ÚSTAVNÍ : 4. třída

	<i>Aritmetický průměr</i>	<i>Směr. odchylka</i>	<i>Medián</i>	<i>Modus</i>
<i>Soudržnost třídy</i>	15,47	3,11	16	3
<i>Postoje k učení</i>	14,19	3,58	14	2
<i>Spokojenost ve třídě</i>	13,52	3,21	14	2
<i>Postoje k pravidlům</i>	10,47	3,69	9	1

Tab. 4 Variabilita ZŠ ÚSTAVNÍ : 8. třída

	<i>Aritmetický průměr</i>	<i>Směr. odchylka</i>	<i>Medián</i>	<i>Modus</i>
<i>Soudržnost třídy</i>	15,43	3,25	16	4
<i>Postoje k učení</i>	19,56	3,8	19	3
<i>Spokojenost ve třídě</i>	13,6	4,86	12	2
<i>Postoje k pravidlům</i>	18,39	7,47	18	4

Tab. 5 Pořadový korelační koeficient

	<i>4. třída</i>	<i>8. třída</i>
<i>ZŠ UNIVERZUM</i>		
	0,92	0,81
<i>ZŠ ÚSTAVNÍ</i>		
	0,64	0,86

Závěr výzkumu

Hypotéza (H 1) byla potvrzena: ve třídě s menším počtem žáků je lepší sociální klima

- a) Ve třídě s menším počtem žáků jsou žáci spokojenější. Třetí a čtvrtá tabulka v závěru ukazuje, že na soukromé základní škole je příznivější sociální klima než na škole státní.
- b) Ve 4. třídě soukromé školy se žáci nejvíce shodují v postojích k pravidlům, nejčastěji žáci užívali hodnotu 1. Ostatní proměnné ukazují vyšší hodnoty, což signalizuje příznivé klima třídy, ale více odlišných názorů mezi žáky.
- c) V 8. třídě soukromé školy se žáci shodují v postojích k učení a ve spokojenosti ve třídě - nejčastěji užívali hodnotu 1 a 2. Nejvíce rozdílů mezi žáky se vyskytuje v soudržnosti třídy a v postojích k pravidlům.
- d) Korelační tabulka č.5 ukazuje v závěru vysokou závislost mezi vzájemnou sympatií a vlivem žáků v obou třídách soukromé školy. Třídy jsou soudržné.

Hypotéza (H 2) byla potvrzena: na 1. stupni je příznivější klima třídy než na 2. stupni

- a) Sociální klima je závislé na ročníku. Žáci čtvrtého ročníku soukromé i státní ZŠ se ve svých třídách cítí lépe než jejich spolužáci v osmém ročníku. Na tomto výsledku se podílí věk žáků a jejich vývojové změny.
- b) Čtvrté třídy jsou více homogenní, mezi žáky se vyskytuje méně rozdílů v hodnocení proměnných než v 8. třídách. V 8. třídách mají žáci nejvíce rozdílné postoje k pravidlům.
- c) Korelační tabulka č.5 ukazuje větší závislost sympatie a vlivu ve 4. třídách.

ZÁVĚR

Sociální klima školní třídy je jev, který učitelé ze své praxe znají a mnozí s ním také počítají. Klima třídy je komplexní sociální úkaz, kterému je třeba věnovat soustavnou pozornost a seznamovat s ním studenty učitelství. Učitelé mají mít možnost diagnostikovat klima ve svých třídách, aby lépe třídu poznali a posílili tím práci se svými žáky.

Diplomová práce nezahrnuje úplný přehled faktorů působících na klima třídy (např. vztahy mezi rodiči a školou nebo návyky, které si děti přinesly z domova). Ukazuje především na důležité činitele ovlivňující prostředí školy, jakým způsobem zasahují do pedagogické činnosti a mění proces výuky, jak ovlivňují jednání učitelů i žáků i jak pomáhají (ale někdy i škodí) vytvořit optimální klima ve třídě.

Výzkumné šetření na soukromé a státní základní škole porovnává sociální klima tříd, upozorňuje na některé rozdíly a vysvětluje příčinu zjištěných rozdílů ve školách.

ZŠ ÚSTAVNÍ

Státní základní škola ÚSTAVNÍ vyučuje na 1. stupni podle programu Obecná škola, který poskytuje větší volnost při výběru metod učení a respektuje osobnost každého žáka.

Ve čtvrté třídě je z indexu oblíbenosti patrné, že ve třídě je 7 žáků, kteří tvoří „špičku“ třídy v oblíbenosti. Tito žáci jsou ve třídě sociálně silní a skupinou spolužáků jsou dobře přijati. Silné pozice žáků ve třídě se pravděpodobně projevují i v soutěživosti mezi žáky.

Žáci, kteří jsou ve třídě izolovaní (4), hodnotili ostatní žáky z celé třídy nejvíce pozitivně. To znamená, že žáci skupinou odmítání se ve třídě cítí subjektivně dobře a prožívají pocit přijetí skupinou. Sociální klima v této třídě je pozitivní, závislost oblíbenosti a vlivu je ale ve srovnání s ostatními třídami nejnižší. Třída je nejméně soudržná.

V osmé třídě izolovaní žáci nehodnotí spolužáky pozitivně, protože se skupinou necítí přijati. Tato třída prošla složitým vývojem. Na 1. stupni se ve třídě vystřídalo několik třídních učitelů, kteří vždy museli odejít z důvodů negativního vlivu na žáky. Žáci neměli základní vzdělávací návyky, jejich chování bylo problémové. Na 2. stupni došlo k výraznému zlepšení.

Vliv osobností třídních učitelů se projevil v oblasti interpersonálních vztahů i neformální struktury třídy. Ve třídě chyběl sociálně integrační styl vedení, a proto se nevytvořila atmosféra emocionální blízkosti a pozitivní vztahy mezi žáky. Pořadový koeficient ukázal soudržnost třídy, avšak postoje k pravidlům jsou ve třídě hodnoceny negativně.

ZŠ UNIVERZUM

Soukromá základní škola UNIVERZUM klade důraz na malý počet žáků ve třídách, individuální přístup, práci ve skupinách a individualizaci vyučování. Žáci jsou do školy přijímáni na základě posouzení schopností a studijních předpokladů.

Vysoký pořadový koeficient (0,92) vykazuje 4. třída. Důvodem může být např. velmi nízký počet žáků ve třídě (15). Vysoký vliv a zároveň sympatie žáků vypovídá o úspěšné integraci nezávislosti i prosazení jedinců v sociálních vztazích. Naopak dva žáci s nízkým vlivem a oblibou signalizují nižší sociální adaptaci, způsobenou sociální nezralostí. Žáci se ve třídě nejvíce shodují v postojích k pravidlům třídy.

Ve třídách je velmi nízký počet žáků (v každé třídě vždy polovina chlapců a dívek), je zde zvýšená intenzita působení učitele a intenzita jeho vztahů k jednotlivým žákům.

Menší třída klade na učitele po všech stránkách nižší nároky, umožňuje učitelům a žákům být spolu častěji v kontaktu, pracovat v malých skupinách a využívat individuální vyučování. Na druhé straně nedává třída tolik možností k různým formám práce, sociální život ve třídě se stává málo podnětným. Vyšší počet skupiny žáků umožňuje jedinci

uspokojit potřebu vztahů a zvyšuje možnost výběru spolužáků.

Třídy s nižším počtem žáků poskytují lepší prostorové podmínky, které umožňují více pohybu, umístění různých didaktických pomůcek i snadnou variabilitu organizace výuky. Vhodné prostorové uspořádání v těchto třídách vytváří předpoklady pro výuku v malých skupinách nebo individuální výuku.

Výzkum ukázal rozdíly mezi klimaty čtvrtých a osmých ročníků. Ve čtvrtých třídách je klima příznivější, hlavním důvodem je věk žáků.

Mladší žáci zaujímají ke spolužákům jednostranný, většinou optimistický postoj, který bývá většinou závislý na učiteli. Žáci posuzují druhé pod vlivem haló-efektu, vysoce hodnotí vliv a sympatii, kladou větší důraz na vnější skutky a činy. S věkem postupně roste počet vlastností, jichž si žáci všímají. Zvyšuje se diferencovanost charakteristik, roste důraz na rozhled a schopnosti žáka, na podstatné vlastnosti. Na žáky působí několik vyučujících, kteří s nimi vytváří klima třídy.

Ke zkoumání sociálního klimatu třídy lze přistupovat různým způsobem. Klima třídy se zjišťuje obvykle i pozorováním, u mladších žáků se analýza sociálního klimatu třídy doplňuje kresbou na téma „Naše třída“ a následným rozhovorem. Žáci se vyjádří nejen k tomu, jak klima ve třídě vnímají, ale i jaké klima si přejí mít. Nesoulad mezi prožívaným a žádoucím stavem může být totiž příčinou napětí ve třídě. Vhodné je zařadit i projekt pro učitele, neboť učitelé často hodnotí klima ve třídě jinak než žáci.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že rozdíly v sociálním klimatu jednotlivých tříd a škol nejsou výrazné. Určité rozdíly vznikají vlivem jiných faktorů.

Soukromá škola je svým způsobem výběrová škola, zaměřená na individuální přístup k žákům. Ve škole, kde je otevřeno devět tříd s maximálním počtem 18 žáků ve třídě, jsou pro žáky a učitele připraveny ideální podmínky pro výuku a individuální přístup k žákům.

Učitelé ve státní škole mají jiné podmínky. Aby ve třídě vzniklo optimální klima, musí učitelé dobře promýšlet pedagogické postupy, pečlivě třídu organizovat a poznat žáky. V početnější třídě je to vždy náročné, ale zkušený, citlivý a laskavý pedagog dovede ve třídě příznivé klima navodit.

Pro růst a vývoj schopností všech žáků je potřeba, aby se v každé třídě vytvořilo takové klima, které podporuje výchovně-vzdělávací proces žáků. Poskytne-li se žákům přiměřená volnost, aby se zvýšil jejich vliv na rozhodování o dění ve třídě, vytvoří se vhodné podmínky pro rozvoj rolí a vztahů. Klima třídy se podpoří a v dobrém kolektivu se bude žákům dobře učit.

Třída je jako obraz učitele, je jako rodina, kde každý ovlivňuje druhého a je druhým ovlivňován. Učitelé jsou hlavními činiteli, kteří klima třídy vytvářejí. Měli by vždy usilovat o dobré vztahy mezi žáky, aby vzrůstala soudržnost třídy a převažovala pozitivní orientace třídy. Učitel může významně přispět ke zlepšení klimatu ve své třídě také tím, že udělá něco pro sebe, pro svůj rozvoj, pro svou vyrovnanost a pohodu.

„Má-li být ve velkém i malém světě vše v harmonii, musí být v souladu všechny součásti i podmínky výchovy a vzdělávání. Jen tak mohou mít z pedagogického umění užitek všichni.“

J. A. KOMENSKÝ

RESUMÉ

Tato diplomová práce je zaměřena na sociální a environmentální faktory ovlivňující sociální klima třídy na základní škole.

Od začátku 90. let 20. století se dané téma dostalo do popředí pedagogického výzkumu a pedagogové se začali tomuto tématu systematicky věnovat.

Diplomová práce porovnává sociální klima na státní a soukromé základní škole v Praze a ukazuje na jejich společné a odlišné rysy.

Výsledky dotazníku a sociální analýzy by mohly být v budoucnu inspirací pro další diskuse a pedagogický výzkum.

RESUMÉ

This thesis is focused on the social and environmental factors affecting social climate in primary school classes.

Since the beginning of the 1990's, this topic has found its deserved place in Czech pedagogical research.

The thesis compares social climate at a private and state school in Prague and shows their common and different features.

The results of the survey and social analysis could become an inspiration for discussion and further research for teachers.

SEZNAM LITERATURY

- BACÍK, F.:** *Kapitoly ze školského managementu.* Praha, PedF UK 1998.
ISBN 80-86039-49-8
- CANGELOSI, J. S.:** *Strategie řízení třídy.* Praha, Portál 1994.
ISBN 80-7178-083-9
- ČÁP, J.:** *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy.* Praha, ISV 1996.
ISBN 80-85866-15-3
- ČÁP, J. - MAREŠ, J.:** *Psychologie pro učitele.* Praha, Portál 2001.
ISBN 80-7178-463-X
- FILOVÁ, H. - MAŇÁK, J. a kol.:** *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky.*
Brno, PedF UK 1996. ISBN 80-210-2798-3
- FISHER, R.:** *Učíme děti myslet a učit se.* Praha, Portál 1997.
ISBN 80-7178-120-7
- FONTANA, D.:** *Psychologie ve školní praxi.* Praha, Portál 1997.
ISBN 80-7178-063-4
- GRECMANOVÁ, H.:** *Vyučovací klima.* Pedagogická orientace, 12, 2003,
č. 2, s. 2-19
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol.:** *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?* Praha, Strom
1994. ISBN 80-901662-2-9
- HELUS, Z. - PELIKÁN, J.:** *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich
vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu.* Praha, VÚOŠ 1984.
- HRABAL, V.:** *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka.* Praha, SPN
1989. ISBN 80-04-22149-1
- HRUBÁ, J.:** *Nevyhnutelnost optimalizace.* Učitelské listy, 11, 2004,
č. 3, s. 2-5
- KALHOUS, Z. - OBST, O.:** *Školní didaktika.* Praha, Portál 2002.
ISBN 80-7178-253-X
- KASÍKOVÁ, H.:** *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Praha, Portál
1997. ISBN 80-7178-167-3
- KASÍKOVÁ, H. - VALIŠOVÁ, A. a kol.:** *Pedagogické otázky současnosti.*
Praha, ISV 1994. ISBN 80-85866-05-6

- KAŠPÁRKOVÁ, J.:** *Některé další faktory podílející se na tvorbě vyučovacího klimatu.* Pedagogická orientace,12,2003,č.3,s.55-61
- KAŠPÁRKOVÁ, J.:** *Pojetí vyučovacího klimatu a faktory, které se na tvorbě vyučovacího klimatu podílejí.* Pedagogická orientace,1,2002,č.3, s.48-54
- KLUSÁK, M.:** *Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě.* Pedagogika,44, 1994,s.61-67
- KOLÁŘ, Z. - NAVRÁTIL, S. - ŠIKULOVÁ, R.:** *Školní hodnocení a jeho současné problémy.* Ústí nad Labem, PedF UK 1998. ISBN 80-7044-202-6
- KRAUS, B.:** *Člověk – prostředí – výchova.* Brno, Paido 2001. ISBN 80-7315-0042
- KYRIACOU, Ch.:** *Klíčové dovednosti učitele.* Praha, Portál 2004. ISBN 80-7178-965-8
- LAŠEK, J.:** *Komunikační klima ve středoškolské třídě.* Pedagogika,44, 1994,č.2,s.155-162
- LAŠEK, J.:** *Sociálně psychologické klima školních tříd.* Praha, Psychologický ústav ČSAV 1993. ISBN 80-7041 088-4
- LAŠEK, J. - MAREŠ, J.:** *Známe sociální klima ve výuce? Výchova a vzdělání,1,1990/91,č.8.s.173–176*
- LAŠEK, J. - MAREŠ, J.:** *Jak změřit sociální klima třídy? Pedagogická revue,43,1991,č.6,s.401-410*
- MAŇÁK, J.:** *Nárys didaktiky.* Brno, PedF MU 1990. ISBN 80-210-1661-2
- MAREŠ, J.- KŘIVOHLAVÝ, J.:** *Komunikace ve škole.* Brno, Masarykova univerzita 1995. ISBN 80-210-1071-3
- MAREŠ, J. - KŘIVOHLAVÝ, J.:** *Sociální a pedagogická komunikace ve škole.* Praha, SPN 1998.
- MAREŠ, J. - LAŠEK, J.:** *Známe sociální klima ve výuce? Výchova a vzdělání,1,1990/1991,č.4,s.173-176*
- MAZÁČOVÁ, N.:** *Prostředí, vybavení a uspořádání učebny.* Moderní vyučování, 2000,č.5,s.5-7
- MOUSOVÁ, Z. - DUPLINSKÝ, J.:** *Diagnostika.* Praha, PedF UK 2002. ISBN 80-7290-101-X

- PAŘÍZEK, V.:** *Základy obecné pedagogiky*. Praha, PedF UK 1996
- PELIKÁN, J.:** *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava, Amosium servis 1995. ISBN 80-85498-27-8
- PELIKÁN, J.:** *Základy empirického výzkumu*. Praha, Karolinum 1998. ISBN 80-7184-569-8
- PELIKÁN, J.:** *Pomáhat být*. Praha, Karolinum 2002. ISBN 80-246-0345-4
- PETTY, G.:** *Moderní vyučování*. Praha, Portál 1996. ISBN 80-7178-070-7
- PROKEŠOVÁ, L.:** *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice, PedF UK 1990
- PRŮCHA, J.:** *Moderní pedagogika*. Praha, Portál 1997. ISBN 80-7178-170-3
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J.:** *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 1995. ISBN 80-7178-029-4
- SKALKOVÁ, J.:** *Obecná didaktika*. Praha, ISV 1999. ISBN 80-85866-33-1
- SLAVÍK, J.:** *Hodnocení v současné škole*. Praha, Portál 1999. ISBN 80-7178-262-9
- SOLFRONK, J.:** *Problematika organizačních forem vyučování a alternativního školství*. Praha, PedF UK 1995.
- ŠKALOUDOVÁ, A.:** *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu*. Praha, PedF UK 1998. ISBN 80-86039-56-0
- VALIŠOVÁ, A.:** *Autorita ve výchově*. Praha, Karolinum 1999. ISBN 80-7184-857-3
- ZELINKOVÁ, O.:** *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha, Portál 2001. ISBN 80-7178-544 X